Natalia Calderón García
Fernando Hernández y Hernández

La investigación artística

Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad

universidad

Octaedro

La investigación artística

Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad

Este libro es el reflejo de varios años de indagación compartida en torno a un tema que genera debates, aportaciones y controversias: la investigación artística. Un campo para el cual no existe una definición única, ya que, como pasa en el arte, se construye no desde una afirmación propositiva sino desde el cuestionamiento de su propia existencia. Es desde el disenso mismo desde donde partimos para poder desplegar otros argumentos que contribuyan a esclarecer qué puede ser la investigación artística y cuáles pueden sus aportaciones al mundo del saber, del pensar y del hacer dentro y fuera de las artes, dentro y fuera de la Universidad.

Este recorrido se inicia abordando la pertinencia de revisar los argumentos que sustentan la investigación artística, para luego recuperar algunas ideas que han ayudado a construir el debate alrededor de ella. Finalmente, hacemos visibles las diferencias entre la investigación artística y la producción en el arte, con el fin de reivindicar la importancia del rigor metodológico, la transparencia de los procesos y la difusión de los resultados.

Esta publicación no está pensada para enseñar a hacer investigación artística, sino para situarla y problematizarla. Para dialogar con algunas pistas que aquí se presentan en torno a los debates y las aproximaciones que esta relación ha generado en los últimos años. En especial, desde que las artes entran en la Universidad y pasan de ser un objeto de interés para la crítica y los historiadores a una necesidad que ha de dar cuenta de sus recorridos y procesos. No solo a partir de los objetos y experiencias artísticas, sino también de publicaciones que, en forma de tesis o artículos, son evaluadas por los pares, y no ya en el sistema del arte, sino en la Universidad.

ISBN 978-84-17667-32-0



Octaedro México

universidad

La investigación artística

Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad

Paulina Vázquez
2023

Para Paulina
con cariño
Muchas gracias
por la lectura
que es escucha
Natalia.
11/11/2024

Natalia Calderón García
Fernando Hernández y Hernández

La investigación artística

Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *La investigación artística. Un espacio de conocimiento disruptivo en las artes y en la universidad*

Primera edición: mayo de 2019

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

ISBN: 978-84-17667-32-0
Depósito legal: B 14361-2019

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Impreso en Ultradigital Press, S.A. de C.V.

Impreso en México - *Printed in Mexico*

Índice

Introducción:
Pensar, problematizar y poner en juego la investigación artística

En el siglo XVII, las artes y las ciencias caminaban de la mano. Nos cuenta Laura Snyder (2017), en su libro sobre la reinvención de la mirada, que los pintores estudiaban filosofía natural (el conocimiento científico de la época) y que «el artista se convertía, casi por necesidad, en un historiador natural» (p. 23). También nos cuenta que en la *Royal Society* de Londres «celebraban debates sobre la ciencia de la pintura» en torno a las posibilidades que ofrecía la cámara oscura para «esbozar una pintura apropiadamente» (pp. 22-23). En la actualidad, la propuesta de investigar ha desplazado su sentido respecto a cómo se comenzó a plantear en los inicios de la Ilustración, y luego cuajó en la modernidad a través, sobre todo, del método científico que los impulsores del empirismo lógico establecieron más tarde como modo hegemónico de investigar. Investigar, como ontoepistemología y como metodología, transita de las ciencias experimentales a las humanidades y las ciencias sociales, primero como imitación de un modelo que no termina de adecuarse a los procesos complejos, como son los cambiantes fenómenos de la experiencia humana (y no humana), y luego por caminos que le son propios, pero como ecos constantes de una legitimidad ajena. Y en este trayecto la investigación llega a las artes, no tanto para sistematizar procesos como para hacer

visibles relaciones, puntos de fuga, movimientos que, de otra forma, se mantendrían invisibles. De esto último va este libro. De estos aspectos, de cómo se ha gestado el campo de la investigación artística y de algunas de las tensiones, retos y posibilidades que plantea y afronta en estas páginas.

Dos historias breves

En 2012, Nuno Portas (VV. AA., 2012), uno de los arquitectos de referencia en Portugal, fue objeto de una exposición retrospectiva en Guimarães, con motivo de la capitalidad europea de la cultura de esta ciudad. La exposición se organizó en torres iluminadas sobre las que inclinaban los visitantes. Algunas de estas torres mostraban los libros que remitían a las lecturas que el arquitecto y su equipo habían tenido como referencia; en otras, dibujos, planos y fotografías de los proyectos realizados. Finalmente, también se mostraban maquetas de sus trabajos. Lo que nos interesa resaltar es que la exposición mostraba y hacía visibles los referentes que habían hecho posible el recorrido, los proyectos y sus realizaciones.

Hace unos años, en 2006, el Centro de la Imagen de Melbourne organizó una exposición en torno a la trayectoria fílmica de Stanley Kubrick. La muestra recogía una multiplicidad de materiales relacionados con la mayoría de sus películas. En una de las salas había un archivador que contenía miles de fichas que Kubrick había recopilado durante cinco años con la idea de realizar una película sobre Napoleón. En las paredes había documentos, fotografías, dibujos que permitían seguir el proceso de pensamiento del director. La película no se realizó, pero la muestra hacía visible su proyecto y todo aquello que daba sentido a su mirada.

Estas dos historias, que giran alrededor de dos exposiciones, vienen a cuento porque nos permiten introducir dos maneras de aproximarnos al proceso (que puede anticipar o no un resultado) y llaman la atención sobre el interés que, en los últimos años, ha cobrado conocer, hacer pública y compartir

la trayectoria de pensamiento que han seguido quienes han esbozado o llevado a cabo una propuesta artística.

La relación entre el arte y la investigación

En las artes, como en cualquier otro campo de conocimiento, nadie parte de cero. Como señalaba Juli Polou, profesor de la Universidad de Barcelona, en un tribunal de tesis, «no somos originales, porque no estamos en el origen de nada». Somos epígonos que dialogamos con lecturas, imágenes, obras artísticas generadas en tiempos y culturas diferentes, que van nutriendo nuestro imaginario. Es con este imaginario, que siempre es colectivo, pero que se articula desde las biografías y experiencias de cada cual, con el que nos ponemos en relación de manera consciente o desde la huella que ha dejado en nuestro cerebro, en lo que hoy se denomina *nuevo inconsciente* (Mlodinow, 2013). La tradición romántica, que requería de la originalidad para darle valor a un objeto (del tipo que fuera), prendió en las vanguardias y dio sentido al sistema moderno del arte. Las obras artísticas, nos enseñó Walter Benjamin (1936/2017), tienen valor derivado de su aura, y esta procede de la impronta y originalidad de la persona creadora. Esto lleva a que sea el binomio autor-obra lo que pase a la primera línea de la consideración de quienes se acercan a las manifestaciones artísticas, y que son mostradas y consagradas en los museos, salas de concierto o expositores de las librerías. Lo invisible, lo que no se sabe, es lo que dota de aura y de valor al resultado y da sentido a la experiencia, a la relación entre quien lee, mira o escucha y el objeto que posibilita esta experiencia.

Pero esta posición comenzó a cambiar hace unas décadas. Van Heusden y Gielen (2015) señalan que desde los años noventa del siglo pasado lo específico de lo artístico no deriva de su autonomía, como en las vanguardias, sino de la consciencia imaginativa (*imaginative consciousness*) que le agrega a la vida. Esta consciencia se manifiesta a través de «cosas», pero no consiste en las cualidades de esas cosas. Esas cosas no

tienen por qué ser obras artísticas. Pueden ser acontecimientos y experiencias de indagación. Y es así como, sin pararnos en todos los meandros de este recorrido, llegamos a la investigación artística.

La relación entre arte e investigación ha transitado por distintos caminos y derroteros. La idea de investigación artística (*artistic research*), más allá de lo que comporta todo proceso creativo, comienza a esbozarse en el contexto español a finales de los años setenta del pasado siglo, cuando las escuelas de artes pasan a formar parte de las universidades y aparecen las primeras facultades de Bellas Artes. Ello conlleva la necesidad de que artistas visuales, músicos, bailarines, coreógrafos, dramaturgos, actores, cineastas y profesores de facultades de artes tengan que realizar tesis de máster y doctorado, presentar proyectos a las convocatorias competitivas de investigación y poner sus trabajos bajo la evaluación crítica de otros colegas.

Esta situación genera un desplazamiento de la posición que se vincula a la creencia de que toda práctica artística es investigación por sí misma a la de quienes consideran que la investigación artística, para ser considerada como tal en el ámbito académico, ha de cumplir una serie de requisitos que no se contemplan *per se* en una práctica artística individual que termina en una exposición o en la interpretación de una pieza musical o una coreografía. Aparece, así, la necesidad de dotar de sentido investigador a la práctica artística, no desde su consideración como un epifenómeno —toda práctica artística es investigación—, sino desde una perspectiva que dé cuenta de un proceso, que desvele recorridos y trayectorias en el proceso de creación e interpretación artística.

Esta necesidad llevó a autores como Sullivan (2005) a proponer un enfoque de investigación que permitiera teorizar la práctica de las artes (visuales, en su caso) situándola en relación con tres perspectivas reconocidas de investigación: la interpretativa, la empirista y la crítica. Sullivan sostiene que las teorías explicativas y transformativas del aprendizaje humano pueden encontrarse en la experiencia que tiene lugar en el taller de arte. En su libro plantea que «la práctica del arte puede

reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller» (p. 109). Y quien dice el taller también puede referirse al escenario o el lugar de ensayos teatrales, de danza o de música, o a la mesa en la que se escribe una novela o un poemario. En el trasfondo de la reivindicación de Sullivan se encuentra una forma de entender la investigación que, bajo el influjo de autores como Elliot Eisner (1998), considera, en la tradición de Dewey (1949), que el conocimiento deriva también de la experiencia. Y una forma genuina de experiencia es la artística.



Pero esta posición, que de un modo u otro puede ser más o menos compartida, resulta controvertida cuando la investigación artística entra en un espacio de debate y de valoración de otros. No nos referimos al marco de la galería, el museo, la actuación o la interpretación —que suelen ser los ámbitos habituales de la crítica profesional—, sino al momento en que el conocimiento que se genera de un proceso artístico se ha de hacer explícito y se valora la actividad creativa desde otra lógica, y buscando otro tipo de referentes. Esto implica, como señalan Martin y Booth (2006: vi), que en la investigación artística se pone en relación «un conocimiento intersubjetivo y unos espacios que son vitales tanto para el artista creativo como para la investigación doctoral de los artistas». La tarea que genera controversia se da cuando una obra que habitualmente se somete a la valoración intersubjetiva por parte de otros artistas, críticos o amantes del arte se lleva a la consideración de una comunidad académica «que está familiarizada con las teorías, interpretaciones y explicaciones de los temas que se exploran en la exégesis» (*idem*, vi). Entonces, como sostienen autores como James Elkins (2009), la función de los artistas se desvirtúa, puesto que el arte no ha de tener otra finalidad que la del arte mismo. Se pasa entonces de apreciar y relacionarse con el arte a hablar de él.

Sin embargo, hay quienes consideran que cuando los artistas «que son también académicos, pueden compartir y discutir el trabajo rico y complejo que realizan» en estos espacios intersubjetivos que son a la vez «raros, preciosos, pero

esenciales» (Martin y Booth, 2066: vi-vii), el sentido de la obra se expande, enriqueciéndose con nuevas relaciones. La hipótesis de Martin y Booth es que «solo demostrando para la comunidad de académicos la riqueza de esta forma de trabajo se puede contribuir a que sea mejor comprendida» (*idem*, vii).

Pero para poner a debate la investigación artística es necesario establecer una definición de lo que se entiende por *investigación* (sin adjetivos). *The Arts & Humanities Research Board* optó, en la década de los años noventa del pasado siglo, por la de una «indagación disciplinada» (*disciplined inquiry*) que se puede aplicar por igual a la investigación en arte, diseño, música, danza o teatro. Esta aproximación a la investigación se caracteriza por ser:

- accesible: lo que significa que se plantea como una actividad pública y abierta al escrutinio de los pares;
- transparente: lo que supone que ha de mostrar claridad en su estructura, sus procesos y sus resultados;
- transferible: de manera que sea útil más allá del proyecto específico de investigación, tanto en lo referido al tema/problema como a los principios y decisiones metodológicas para otros investigadores y otros contextos de investigación.

Estas tres condiciones pueden ser un punto de partida para establecer consensos y, lo que es más importante, para establecer criterios de valoración de los trabajos que se presentan bajo el paraguas de investigación en cualquiera de las modalidades y especialidades artísticas.

En la actualidad (2018), en la web del *Humanities and Arts Research Council* (<https://ahrc.ukri.org/funding/research/researchfundingguide/introduction/definitionofresearch>) encontramos otra aproximación a la investigación artística planteada en los siguientes términos: «Las actividades de investigación deberían centrarse principalmente en los procesos de investigación y no en los resultados». Esta definición se basa, de nuevo, en tres características que se han de tener

en cuenta en las propuestas que se presenten al comité para optar a una ayuda:

1. Definir una serie de preguntas, cuestiones o problemas de investigación que se abordarán en el curso de la investigación. También debe definir sus metas y objetivos en cuanto a tratar de mejorar el conocimiento y la comprensión en relación con las cuestiones, asuntos o problemas que deben abordarse.
2. Especificar un contexto de investigación para las preguntas, cuestiones o problemas que han de abordarse. Tiene que especificar por qué es importante que se aborden estas preguntas, cuestiones o problemas concretos; qué otras investigaciones se están llevando a cabo o se han llevado a cabo en este ámbito, y qué contribución concreta aportará este proyecto al fomento de la creatividad, el conocimiento y la comprensión en este ámbito.
3. Concretar los métodos de investigación para abordar y responder a las preguntas, cuestiones o problemas de la investigación. Debe indicar cómo, en el curso del proyecto de investigación, tratará de responder a las preguntas, abordar las cuestiones o resolver los problemas. También ha de explicar los fundamentos de los métodos de investigación que ha elegido y por qué se defiende que proporcionan los medios más apropiados para abordar las preguntas, los problemas o las cuestiones de la investigación.

Alguien que lea este libro desde fuera del campo de las artes podrá reconocer que estas características son las que se reclaman cuando se presenta un proyecto de investigación en cualquier ámbito de conocimiento. ¿Son estas indicaciones válidas para alguien que solicita una ayuda para realizar una coreografía, montar una instalación o escribir una obra de teatro? En la mayoría de las ocasiones, dar cuenta de ellas supone un gran esfuerzo imaginativo. Pero también es posible adaptarse a este esquema si se tiene presente que la finalidad de la investigación artística no tiene por qué ser bu-

rocrática, sino que puede contribuir a «making new worlds; enabling others to re-experience vicariously the world» (Barone y Eisner, 2011: 20). Por eso, relacionarse con la burocracia comporta un desafío, pues implica adaptar una experiencia que transita por otros parámetros ontoepistemedológicos a un marco que se plantea desde otras coordenadas y que, además, tiene la necesidad de rendir cuentas del dinero que administra de los ciudadanos. En consecuencia, es necesario adoptar un sentido de investigación diferente del que plantea esta institución inglesa. Eisner (1998) señaló que, en las artes, como también en la educación, las humanidades y las ciencias sociales, lo que se realiza es un proceso de «indagación»[1] que trata de dar sentido a fenómenos que no son de naturaleza estable y predecible y que no siempre se adaptan a una estrategia metodológica predeterminada. De ahí nuestra propuesta de que la indagación en las artes se acerque a algunas de las aportaciones de la indagación cualitativa (*qualitative inquiry*) que se condensan en el manifiesto de Denzin (2010) o en el movimiento poscualitativo (Jackson y Mazzei, 2012; Lather, 2013; Lather y St. Pierre, 2013). Aun así, estos son caminos que enunciamos y que están por recorrer. Pero volvamos a lo que nos mueve ahora en esta publicación.

Llegados a este punto, no podemos evitar señalar algo que nos preocupa al llevar la investigación artística a la Universidad. Especialmente en el contexto neoliberal en el que nos encontramos y que afecta de manera especial a esta institución, no solo en sus modos de gestión, en la consideración de que es un servicio y no un derecho, sino también en la precarización de muchos docentes y en la consideración de los estudiantes, sobre todo, como clientes. Un efecto de esta corriente es la necesidad de generar conocimientos, sobre todo en forma de artículos en revistas denominadas *indexadas*. Una situación que en ocasiones lleva a valorar que

1. Aunque el término *indagación* (*inquiry*) responde mejor al sentido que le damos a lo que fundamenta y tiene lugar en los procesos artísticos, mantenemos en el texto la noción de investigación (*research*) porque es la que se ha usado en los debates que aquí recogemos.

se ha hecho la publicación y dónde ha sido publicada, pero no su contenido.

Ante esta realidad, Simon Sheikh (2009) plantea una distinción entre *conocimiento* y *pensamiento* —similar a la que antes señalábamos entre *investigación* e *indagación*—. El primero estaría caracterizado por prácticas normativas y disciplinares, mientras que el pensamiento remite a lo no disciplinar, a las posibilidades de contraponer algo a la normatividad, para lo cual precisa, asimismo, de sus propios espacios: «Tenemos que avanzar más allá de la producción de conocimiento hacia lo que podemos denominar *espacios de pensamiento* [...] Por *pensar* se entiende aquí algo que implica redes de indisciplina, líneas de fuga y cuestionamientos utópicos» (s. p.).

Compartir y colaborar nos permite constituir un espacio de pensamiento. En este sentido, la investigación artística puede rescatarse como un espacio de pensamiento en el cual explorar y problematizar, como diría Sheik, el potencial emancipador al que se suele vincular, como rescata Teresa Kaufmann (2011), el concepto de *conocimiento*. Para ello, es necesario poner de manifiesto sus limitaciones: el conocimiento es algo que «restringe, que inscribe en una tradición, en determinados parámetros de lo posible». De esta manera, como propone Inna Semetsky (2003), contribuimos a un «shift in thinking from the more static noun *knowledge* to the more dynamic verb *knowing*» (en Ruitemberg, 2007: 18). Este giro, al transitar por el pensar y el conocer, puede generar, en el proceso de compartir, lo que Laurel Richardson (Richardson y St. Pierre, 2005) llama *experiencia de cristalización*, que nos provee «with a deepened, complex, and thoroughly partial understanding of the topic». Eso nos lleva «paradoxically to know more and doubt what we know. Ingeniously, we know there is always more to know» (p. 963). Este proceso puede ser del que dé cuenta, utilizando estrategias artísticas, la investigación artística.

De lo anterior se desprende que esta publicación no está pensada para aprender a hacer investigación artística, sino para situarla y problematizarla. Y para dialogar con las pis-

tas que se generan en los debates y aproximaciones que esta relación ha generado, especialmente desde que las artes entran en la Universidad y pasan de ser objeto de interés de la crítica y los historiadores a un campo que ha de dar cuenta de sus recorridos y procesos. No solo a partir de los objetos y experiencias artísticas, sino también de publicaciones que, en forma de tesis o de artículos, son evaluadas por los pares no ya en el sistema del arte, sino en la Universidad.

Este libro se puede leer sin un orden preestablecido, pues así fue como nosotros lo escribimos; con un propósito, sí, pero con una estrategias que se fue articulando desde una conversación. De ahí que se pueda recorrer como un cartograma: Natalia comienza a plantear su tesis. Natalia se vincula con Fernando para que la acompañe en este viaje. Fernando está interesado en prácticas artísticas que entren en la investigación social para hacer visibles aspectos que de otro modo se mantendrían invisibles. A Fernando le interesa que se expanda otro sentido de investigación artística y de investigar dentro de la facultad y más allá: en la educación, en las humanidades y las ciencias sociales. Entonces ahí se produce una confluencia, que nos lleva a caminar juntos dentro de la tesis, y a partir de ella. Natalia se va, regresa, y volvemos a encontrarnos, y continuamos pensando sobre la investigación artística. De este proceso del pensar en compañía surge esta narración como un proceso de indagación. Que no tiene un punto de partida y no tiene un final, pues se dibuja como un rizoma. Tampoco es un recorrido individual, porque se trenza entre los dos a través de lo que hemos considerado que es un acompañamiento pedagógico que se nutre de nuestros intercambios.

El sentido de la publicación

El texto que el lector tiene en sus manos es el reflejo de varios años de indagación compartida en torno a un tema que sigue generando debates, aportaciones y controversias: la investi-

gación artística.[2] Es un campo para el cual no existe una definición única, ya que, como pasa en el arte, se construye no desde una afirmación propositiva, sino desde el cuestionar su propia existencia. Es desde el disenso mismo desde donde partimos para poder desplegar otros argumentos que contribuyan a esclarecer qué puede ser la investigación artística y sus aportaciones al mundo del saber, del pensar y del hacer dentro y fuera de las artes, dentro y fuera de la Universidad.

Este recorrido comienza abordando la pertinencia de revisar los argumentos que sustentan la investigación artística, para luego recuperar algunas ideas que han ayudado a construir el debate en torno a este. Esto nos lleva a hacer visibles las diferencias entre la investigación artística y la producción en el arte, a fin de reivindicar la importancia del rigor metodológico, la transparencia de los procesos y la diseminación de los recorridos.

Lo anterior nos conducirá a la exploración de los lazos que unen a la investigación y al arte para hacer ver los objetivos que cada uno persigue, además de sus cruces y sus distancias. Entender que el arte genera otro tipo de conocimientos supone reconocer otras formas de investigar que han de ser legitimadas y puestas en diálogo con otros campos. Y todo ello valiéndonos de otras herramientas metodológicas más allá de las preconcebidas y de las puramente artísticas.

Finalmente, nos situaremos en un punto de quiebre para explicar cómo la investigación artística desestabiliza las nociones asumidas de lo que entendemos por lo pedagógico y lo artístico. Esto pasa por reclamar lo pedagógico como una relación social conformadora de sujetos más allá de lo educativo. Dejar de pensar lo artístico como un acto individual y

2. El contenido de esta publicación forma parte de las conversaciones y reflexiones en torno a la tesis doctoral de Natalia Calderón, *Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico: La Investigación Artística como espacio social de producción de conocimiento*, que orientada por Fernando Hernández, fue defendida en 2015 y obtuvo la Mención Internacional en el programa Arte y Educación de la Universitat de Barcelona. Se puede consultar en: <http://hdl.handle.net/10803/299066>.

vanguardista. Y, también, asumir que la investigación artística puede servir de bisagra para cuestionar los conocimientos normalizadores y hegemónicos tanto en el campo de las artes como en la Universidad.

El trayecto que nos proponemos recorrer no comienza ni termina en las siguientes páginas, pues nuestra intención es tan solo ofrecer algunas pistas ontológicas, epistemológicas, metodológicas y éticas que puedan ayudar a pensar la investigación artística desde su complejidad. Con la finalidad de poder valorar sus alcances, sus límites y sus posibilidades de acción. A quien tenga este texto en sus manos, le deseamos un buen viaje.

1

Razones/pertinencia/necesidad de situar el campo de la investigación artística

Desde hace más de veinticinco años se ha debatido el concepto y la praxis de la *investigación artística* como parte de un movimiento, con diversas ramificaciones. Comenzó con una inquietud que se inició en los países del norte de Europa y que actualmente está presente en casi todos los espacios de formación en las artes y en muchos de los entornos de producción artística contemporánea alrededor del mundo. Sin embargo, la investigación artística se ha resistido a ser enmarcada en una definición fija. La investigación artística cuestiona la exclusividad de la investigación científica (heredera del empirismo lógico) en la producción de conocimientos válidos y/o valiosos. Desde perspectivas posestructuralistas como las que plantea Donna Haraway (1995) para hablar del *conocimiento situado*, o desde enfoques relacionados con los nuevos materialismos (Van der Tuin, 2014; St. Pierre, Jackson, Mazzei, 2016), la investigación artística contribuye a fisurar binomios como el cuantitativo versus el cualitativo, lo material y lo humano o lo personal y lo social. El engranaje entre lo creativo de las epistemologías y estrategias artísticas y el rigor (Kincheloe y Berry, 2004) de la investigación académica permitirá que sean reconocidos otros tipos de conocimientos que escapen a lo textual, lo descriptivo o lo literal.

La aportación más evidente de la investigación artística es, seguramente, su capacidad para desdibujar la dualidad cartesiana que diferencia *afecto* y *razón*. Este tipo de investigación funde ambas nociones en un mismo proceso reflexivo, en una praxis que puede contribuir a un cambio de perspectiva ontológica, epistemológica, metodológica y ética, que en la actualidad se plantea, como hemos señalado. Giró desde los enfoques poscualitativos, los nuevos materialismos y los nuevos empirismos.

Dado su carácter controvertido, consideramos necesario y conveniente hacer un ordenamiento de los conceptos que la sustentan, de cara a poder vislumbrar su influencia más allá de su campo de acción y a situarla en el marco de algunas corrientes de pensamiento e investigación contemporáneos.

Un acercamiento desde distintos posicionamientos epistemológicos

El conocimiento científico ha forjado desde sus cimientos premodernos un relato homogeneizador que articula su desarrollo desde las nociones de *progreso* y *evolución*: el conocimiento humano tiene lugar en una trama de eventos pasados que encadenan el sentido del presente y conducen a la consecuencia de un futuro. Desde esta premisa, el marco que ofrece el método científico, sobre todo a partir de la manera como fue fijado por los integrantes del Círculo de Viena cuando se establecieron en Estados Unidos (St. Pierre, 2016), pasa a ser considerado como la (única) ontoepistemetodología capaz de «desvelar la realidad» mediante un proceso de investigación basado en lo empírico y verificable y en una determinada manera de narrarlo, que es la que reflejan las revistas consideradas «científicas». Esta perspectiva de la ciencia, de lo que es y ha de ser la ciencia, se ha impuesto como el discurso dominante que, al invisibilizar la posición del investigador, pretende mostrar una supuesta neutralidad u objetividad (Haraway, 1995). La investigación artística no tiene como ob-

jetivo cuestionar los discursos científicos —aunque en ocasiones se ha vinculado con la investigación científica, como refleja, por ejemplo, el libro de Eli Maor (2018) que explora la relación entre la ciencia y la música—. El punto de partida de la investigación artística es generar conocimientos situados, parciales y contextuales. En definitiva, conocimientos «otros». Desde este posicionamiento, la investigación artística es productora de otros relatos (visuales, sonoros, narrativos, corporales, espaciales) que permiten narrar y representar lo singular y lo múltiple. En definitiva, aquello que de otra manera se mantendría invisible, pues no puede ser «captado» por los métodos tradicionales de las ciencias ni «reducido» al lenguaje de la estadística.

Indisciplinarse: la urgencia de la no especialización y de analizar desde distintos marcos de comprensión para cuestionar lo naturalizado

Según plantea Foucault (2000), los cuerpos dóciles son moldeados por las disciplinas que los hacen obedientes; la ductilidad de un cuerpo permite que este reproduzca, en su forma y en su hacer, los conocimientos y los métodos considerados válidos por las instituciones y dispositivos que tienen el poder y el saber de establecer lo que debe ser pensado. La reproducción y el control de estos mismos saberes sobre los sujetos y sus instituciones no permitirá el disenso o la sorpresa (Atkinson, 2011) que se requieren para cuestionar lo naturalizado. Marina Garcés, en su libro *Un mundo común*, desarrolla la idea de «dejarse afectar» (2013: 70) a partir de la coimplicación y la invitación a comprender que lo otro no está fuera de nosotros, sino que es una continuación de los cuerpos, del *nosotros*. Garcés nos recuerda que, más que interesados en un escenario exterior, los investigadores y artistas podemos reconocer en nosotros mismos esa situación y preguntarnos

cómo nos toca y nos afecta para comprender cómo poner en marcha procesos de transformación de manera colectiva.

Aunque no sea esta una finalidad explicita de la investigación artística, sí que se aleja de situarse en una disciplina parcelada y cerrada en sí misma, en ámbitos institucionales que establecen su «debe ser». Por el contrario, irrumpe en los discursos y las prácticas establecidas, para desnaturalizarlos y cuestionarlos desde otros puntos de vista (parciales, no fijos y muchas veces múltiples). Y lo hace con la finalidad de provocar fisuras y quiebres en el relato científico y disciplinar dominante, para desestabilizarlos y abrirse a otras maneras de pensar, conocer y actuar.



2

Debates en torno a la investigación artística: definiciones en movimiento

La negociación de una definición —localizada y singular— de *investigación artística*

Es importante resaltar que, aunque la investigación artística es uno de los asuntos principales en el debate en el arte contemporáneo, su definición y sus objetivos no son fijos, pues varían de un contexto cultural y académico a otro.

James Elkins (Calderón, 2015: 291) distingue entre «cinco o seis sabores»[3] que el arte produce bajo el nombre de *investigación artística*, dependiendo del contexto que lo acoja. Los sabores que distingue Elkins nos recuerdan que los conocimientos producidos responden a características contextuales y que no transitan únicamente por el ámbito conceptual. Estas diferencias no son solo el resultado de los contrastes geográficos y físicos, sino también de las conexiones que logra la investigación artística con otros campos.

3. Esta y otras citas hacen referencia a las conversaciones de Natalia con una serie de autores clave en el campo de la investigación artística. Este material forma parte su tesis doctoral. «Actually, I think, that with some degree of certainty I can tell what part of the world a PhD dissertation was written in. Because of what's in the bibliography, there are kind of styles and flavors» (Elkins en Calderón, 2015: 291).

Sin desmerecer la paleta de «sabores», Henk Slager (2012), en su libro *The Pleasure of Research*, desde su contexto en los Países Bajos y el norte de Europa, se posiciona en este debate rescatando la importancia de la investigación artística como transformadora de la percepción que se puede tener sobre el arte y que es, por tanto, productora de nuevos saberes. Subraya que en la investigación artística es indispensable la transparencia —el hacer público— el proceso de toma de decisiones:

> It intends to contribute to the debate on artistic understanding and knowledge production in an innovative and boundary transforming manner; it is open to giving count to itself and subject to peer review in a discursive and public way (p. 25).

La imagen resumida y concreta que Slager proyecta respecto a la investigación artística no niega su cualidad transicional. Esto se debe a que uno de los acuerdos más radicales con los que se la percibe ha permanecido a pesar de las mutaciones temporales, las distintas localizaciones y las diversas perspectivas, ya que limitar este concepto a una definición única supondría imponer una forma de producción de conocimiento sobre las otras. La configuración de una sola definición de investigación artística impondría no solo la homogenización de las distintas producciones de conocimiento artístico, sino también una jerarquización de conocimientos.

De ahí que Slager (2012: 69) manifieste que la única forma en la que podemos hablar de manera sensible acerca de la investigación artística y la producción de conocimiento es desde la práctica y el desarrollo de proyectos concretos. Esta postura se debe a que existe, generalmente en los textos académicos que analizan la producción artística, una violencia implícita (p. 76) que se asocia a un único punto de vista descorporeizado, que naturaliza y, por tanto, que invisibiliza los marcos de percepción con los que es significado.

Prever la institucionalización

> In contrast to earlier, occasional calls for artistic research, it is now being institutionalised in a big way. This gives rise to the assumption that artistic research can hardly be viewed in a value-free manner. It is linked all too closely to the concept of knowledge as an economic factor of «knowledge societies» for its relationship to the present capitalist order and its possible usefulness not to be questioned. But «research» is also claimed by political-subversive practices that are contrary to neoliberal techniques. In face of such a broad range, from education policy to militancy, one must ask which form of practice produces a type of knowledge that cannot be utilized in the sense mentioned above. Isn't it the consequence that research understood in an emancipative way disregards categories such as artist/non-artist anyway? And if so, which forms of practice would vouch for it? (Holert, 2011: 38)

Esta extensa cita nos sitúa ante una de las tensiones en las que ha sido colocada la investigación artística: responder a la exigencia neoliberal que reclama encuadrar todas las formas de saber o presentarse como una estrategia que posibilita modos indisciplinados de conocer.

Esta tensión se relaciona también con la del «lugar» en el que se genera la investigación artística que, al menos en el imaginario social del arte, sitúa las obras artísticas en dos ámbitos: el de producción y el de distribución. Por un lado, están las que se ubican en los sistemas expositivos —galerías, museos, ferias o centros culturales—, y por otro, las que se vinculan con talleres, escuelas de arte, academias y universidades. Conforme han ido pasando los años, el debate en torno a la producción y distribución se ha expandido hacia el reconocimiento de la generación de conocimiento artístico, no solo en proyectos curatoriales puntuales, sino también en exhibiciones internacionales como Documenta, la Biennalle o Manifesta, entre muchas otras, donde se han generado espacios para reflexionar sobre la relación entre arte e inves-

tigación y sobre cómo esta puede ser mostrada, presentada y diseminada. En consecuencia, podemos ver que restringir la investigación artística a los marcos académicos resulta inviable, por no responder a cómo el arte se expande y genera conocimiento en la actualidad.

Con todo, existe el interrogante de si esta forma de investigar requiere o no de un foro académico para sustentar sus argumentos y de si, a pesar de estar relacionada a un ambiente institucional, su reflexividad le permite resistir al riesgo de ser colocada en moldes preestablecidos.

> [...] it intends to contribute to the debate on artistic understanding and knowledge production in an innovative and boundary-transforming manner; it is open to giving account of itself and subject to peer review in a discursive and public way; and therefore, artistic research mainly takes place in an institutional environment. (Slager, 2012: 25)

Si no es la academia, entonces será un ambiente institucional quien legitime la investigación artística por medio de pares y de forma pública y discursiva. Lisa Tan (en Kaila y Slager, 2012: 64) intenta reformular la pregunta: «¿Requiere la investigación artística de un marco institucional o bien podría ser legitimada de otra manera?, y pasa a plantearse: «¿Necesitan los artistas, cuando realizan o performan una investigación, un marco institucional para que su trabajo sea legitimado?». Este segundo interrogante está más próximo a un posicionamiento artístico; sin embargo, el problema sigue siendo el mismo: identificar qué o quiénes son reconocidos y legitimados como el «marco institucional» de la investigación artística. Por ahora podríamos afirmar que son los pares o los colegas quienes constituyen y legitiman este marco.

Si asumimos que todavía no podemos escapar del todo de la idea romántica del arte como una experiencia *especial*, la investigación artística también se enfrenta a la problemática que implica aislarse de otras áreas de producción de conocimiento. Desde nuestro punto de vista, la investigación artísti-

ca puede explorar y encontrar nuevos medios, metodologías, formatos, tiempos y alcances, siempre y cuando sea capaz de dialogar y debatir sus constructos y procesos para poder compartirlos con otros campos de saber. En este sentido, parece obligada a implicarse con una agenda de investigación y a hacer públicos su recorrido de forma similar a cómo lo hacen otros investigadores del campo de las humanidades y las ciencias sociales, que tratan de explorar modos alternativos de conocer y pensar lo que significa investigar, más allá de los modelos establecidos, como apuntan Lather y St. Pierre (2013), St. Pierre (2014) y Villanueva (2017). Estas autoras forman parte de una comunidad de discurso en donde, como hemos indicado anteriormente, los desafíos que plantean las diferentes aproximaciones a la investigación artística pueden encontrar un eco y fundamentos para orientar la exploración que puedan plantearse. De este modo, la investigación artística generará aportaciones significativas que posibiliten modificar el sentido de lo que entendemos por *investigación*.

¿Dónde se emplaza la investigación artística?

Si pudiéramos aislar el concepto *sitio especifico* (Kwon, 2002) del significado que se le ha atribuido en la historia del arte, nos preguntaríamos dónde acontece la investigación artística. Ello supondría vincularla con otros campos, además del artístico y el académico que se relacionan con las artes, pero sin olvidar que los vínculos dependerán de las particularidades de cada proyecto. Sin embargo, es necesario no olvidar, como dice Slager, que el arte de «sitio específico» ha perdido su lugar, ha sido desmaterializado y desterritorializado (2012: 41). Por tanto, hemos de reconocer que la investigación artística no estará necesariamente localizada ni en el campo académico ni en el artístico, ya que ambos han sufrido la misma desmaterialización y desterritorialización que el arte.

La investigación artística, a través de su proceso, construye espacios sociales transicionales, espacios en los que el cono-

cimiento se nutre y relaciona con diferentes saberes, aunque es generado junto y desde la esfera del arte. Pero estos espacios no están limitados a un lugar específico, como explica Annette Arlander, quien concibe la investigación artística como un campo que es definido por el incesante debate que la atraviesa:

> If we accept that artistic research is a field rather than a method, then the question of defining the field becomes crucial [...] If artistic research is a field, are not all methods useful in contributing to that field, or in principle available to artist-researchers? Or should we rather try to develop specific methods based on artistic practices that produce knowledge specifically for this field? Moreover, if artistic research is a filed, who defines its topography, the curators, producers and critics writing about it, the philosophers debating its legitimacy, the funding organisations calibrating their policies, the institutions of higher art education writing their regulations, or the artistic researchers themselves with their case slowly but surely build up to a legacy that can be cultivated and challenged. (Arlander en Calderón, 2015: 162)

Esto supone que, en lugar de concebir la investigación artística como un campo restringido, nuestro desafío es pensarla como un espacio social de producción de pensamiento y conocimiento. Y hacerlo a partir, por ejemplo, de la materialización de métodos específicos utilizados en las prácticas artísticas, de herramientas conceptuales y procesuales que ayudan a visibilizar las relaciones ontoepistemológicas, metodológicas y éticas que resultan del encuentro, del enredo (*entaglement*) entre un proceso artístico y un proceso de investigación. Donde se trazan y configuran implicaciones no solo conceptuales, sino también espaciales y, por ende, sociales.

3

Relaciones sociales en la producción de conocimiento en el arte: diferencias y relaciones entre la producción artística y la investigación artística

En algunos espacios de debate, como coloquios y publicaciones, el término *investigación artística* está siendo utilizado de manera cada vez más laxa, casi como sinónimo de *proyecto artístico* (Villanueva, 2017). El esfuerzo por distinguir entre la investigación artística y la práctica artística no supone crear jerarquías entre ellas ni situarse ante una dicotomía que nos haga abogar por una de las dos. Lo que importa es entender y valorar los matices y relaciones que existen al representar y diseminar el conocimiento que ambas generan.

En la siguiente tabla se pueden apreciar algunas diferencias conceptuales y metodológicas entre ambas prácticas.

Tabla 1. Diferencias y relaciones entre *práctica artística* e *investigación artística.*

Práctica artística	Investigación artística
El proceso artístico como experiencia.	El proceso artístico y la investigación como experiencias.
La representación como significante.	La representación y la categorización como significantes.
La producción de conocimiento es inherente a la experiencia artística.	La producción de conocimiento se genera en la investigación y a partir de un proceso de reflexividad.

La reflexión del proceso artístico no es necesariamente parte del resultado presentado (de la obra de arte).	Reflexividad: los medios de representación y la toma de decisiones deben ser cuestionados y deben desvelar el posicionamiento del investigador.
Los métodos artísticos o procesos tienen mayor libertad para innovar, ya que no es indispensable que den cuenta de sus decisiones.	El proceso de toma de decisiones debe ser transparente y accesible para los pares.
A la hora de dar cuenta de su realización, se pone el énfasis en el resultado. El proceso no tiene por qué hacerse transparente.	A la hora de dar cuenta de su realización, el proceso se hace transparente, de manera que el visualizador o el lector puede formar parte del trayecto que ha llevado a cabo el investigador.

En a tabla anterior podemos ilustrar que ambas, tanto la práctica como la investigación artística, son experiencias significativas, lo que quiere decir que las dos generan conocimientos. Pero mientras que la primera reflexiona en torno a lo que le intriga, la investigación artística, además de reflexionar, utiliza la reflexividad (Macbeth, 2001; Stronach *et al.*, 2007) como forma de validación, guiando a los pares a través de su proceso de toma de decisiones y de elaboración del significado. La investigación artística es crítica con sus propios medios de representación y modos de construcción de conocimientos. Son estos los matices que hacen que la investigación y la práctica artística no puedan ser valoradas como procesos equiparables o equivalentes, dado que persiguen objetivos diferentes. No obstante, es importante no perder de vista que la diferencia no se mantiene constante y que, desde hace tiempo, hay prácticas artísticas que se configuran como investigación, y al hacerse públicas adoptan estrategias de transparencia y visibilidad características de la investigación artística.

Si consideramos la exploración, la búsqueda, la indagación, la expresión y el estudio como las líneas principales en la realización de una obra o manifestación artística, entonces podemos ver que el arte contemporáneo está estrechamente ligado a la generación de conocimiento. Trazando una breve

línea genealógica, vemos que el arte conceptual y, más tarde, el camino que esbozó la estética relacional (Bourriaud, 2004), marcaron la manera en que hoy entendemos el arte contemporáneo.[4] Para entender los cambios en el sentido de las prácticas artísticas, es preciso tener en cuenta, por ejemplo, que la noción de *objet trouvé*, atribuida durante tiempo a Marcel Duchan pero que la historiografía reconoce como originaria de Elsa von Freytag-Loringhoven, integrante del grupo dadaísta (Gammel, 2002), puede considerarse un punto de quiebre para desplazar el paradigma estético-representacional hacia otro de tipo discursivo y relacional (Bourriaud, 2004). Sin quitarle mérito a la importancia de la producción de conocimiento en el hacer artístico, la investigación artística se diferencia de otros procesos de producción de conocimiento en que, como se ha señalado, utiliza la reflexividad para cuestionar sus propios medios de representación y considera que es necesario dar cuenta del proceso de toma de decisiones (Hernández 2006, 2008).

El conocimiento que resulta del proceso de reflexividad (artística) necesita traspasar los marcos establecidos para que seamos capaces de explorar lo *des-conocido* (Atkinson, 2011). La investigación artística exige conservar el registro de la toma de sus decisiones y, al mismo tiempo, cuestionar su propio posicionamiento. De esta manera, se formará una zona inestable que constantemente problematice y cuestione sus propios constructos y las relaciones que se establecen en el proceso de investigación.

4. No es la finalidad de esta publicación extendernos en los debates recientes en el arte contemporáneo, especialmente en el cuestionamiento que ha recibido la estética relacional de parte de autores como Claire Bishop —«Antagonism and Relational Aesthetics» (2004), octubre, 110 (otoño): 51-79—, Jacques Rancière —*El espectador emancipado* (trad. Ariel Dilon. Castellón: Ellago Ediciones, 2010) o Joe Scanlan —«Traffic control: Joe Scanlan on social space and relational aesthetics» (2005). ArtForum (verano)—. Otros debates son recogidos en la obra de Juana Martín Prada *Otro tiempo para el arte* (2012). Valencia: Sendemà. A pesar de ello, estos debates también afectan y se hacen presentes en la investigación artística.

Siguiendo este debate, hemos de considerar a aquellos autores que se sitúan de diferente manera, como James Elkins (2009), quien ha sido crítico con la noción de *investigación artística*. En la entrevista que Natalia tuvo con él en 2013, hizo un llamamiento a desnaturalizar la autorreflexión. Elkins problematiza el giro que algunas instituciones educativas han asumido, pero sin cuestionar su propia deriva, ya que anteriormente no utilizaban conceptos como *reflexividad* o *articulación*, y ahora los adoptan e integran como parte de sus objetivos curriculares y en los posibles resultados esperados. Elkins considera este asunto no como un problema administrativo o marginal, sino como un problema pedagógico. Advierte del riesgo que supone que en los doctorados artísticos sean considerados mejores estudiantes aquellos que tengan un mayor vocabulario y una mayor capacidad de introspección para poder traer al lenguaje lo que estaba fuera.[5]

Si Elkins pone en duda que los mejores estudiantes sean quienes poseen un mayor dominio del lenguaje, Annette Arlander defiende la alfabetización del artista:

> What happens if everybody is educated? What happens if everybody is supposed to know... It's a democratic dream but it's also... you can say that ... Personally I belong to the generation where I think, yes! Everybody should know how to read and write, that's the bases of democracy, to simplify it. Also, artists,

5. So, this kind of language gets build into the literature, and it produces a situation where a faculty where not normally using words like «reflexivity» or «articulateness» they start using them naturally and it also produces the situation where administrators try to help their faculty become more aware of these words. They become listed in the syllabi of courses as goals for the course, or as they say in the UK, learning outcomes...

So, I don't think this is a marginal administrative, pedagogical issue I think it's actually central to this problem because when you get to the level of the PhD, you have very deeply in grained the idea that the better art student is the one who has the more words and the more introspective capacity in order to bring out what's outside language and bring it into language. (Elkins en Calderón, 2015: 286)

they should be able to speak for themselves, not only through somebody else. (Arlander en Calderón, 2015: 280)

Por nuestra parte, coincidimos con ella en que si todas las personas han de saber leer y escribir, también han de ser capaces de llevar a cabo una investigación, al menos sobre su propia realidad, y que los artistas no han de quedar excluidos de dicha posibilidad. Si la reflexividad y la articulación son conceptos que fueron adoptados por el campo artístico para dialogar con el lenguaje académico y han resultado útiles para dar cuenta del desarrollo y los movimientos de un proceso de investigación, nos cuesta entender por qué se mantiene la visión modernista de que el arte habla por sí mismo, especialmente en las instituciones de formación y en los museos.

Si cualquier estudiante puede ser considerado con más o menos posibilidades en función del uso que haga del(os) lenguaje(s), estos resultan clave cuando se trata de compartir una investigación o una experiencia artística. En función de la forma en la que uno se comunica o narra una experiencia, se configura una narrativa que entra a formar parte de una trama de relatos. Desde un posicionamiento construccionista y materialista no existe nada parecido a una experiencia pura, original, dado que no estamos en el origen del pensar y del hacer de nada, ya que todo acontecer está afectado por la narrativa desde la que se percibe y con la que se relaciona. El lenguaje es, por tanto, un posibilitador de sentidos en cualquier campo que tenga como una de sus finalidades generar experiencias de pensar, generar conocimientos y saberes.

Por todo ello, nos parece arriesgado dejar a la investigación artística aislada y en una esfera «a salvo» de la contribución y la retroalimentación crítica de otros campos. La investigación artística necesita ser interrogada y valorada como cualquier otro saber, para así alcanzar una posición dentro de la academia, y no con la finalidad de «establecerse» y fijar un ámbito de saber-poder, sino para cuestionar las normas y

jerarquías de la propia academia. Los investigadores artísticos precisan usar el lenguaje discursivo (que no tiene por qué ser solo de manera escrita, sino que puede utilizar procedimientos artísticos) para comunicarse con sus colegas o pares y para comenzar, así, a trenzar otros espacios sociales de producción de conocimiento sin restringirse a un único medio (visual, sonoro, performativo, espacial, literario). El tener «conocimiento implícito o no-implícito encerrado en el arte» (Borgdorff, 2011: 61) haría imposible la comunicación, la discrepancia y el intercambio con otros campos de conocimiento. Así que preferimos pensar la investigación artística como un espacio más, que intenta, de manera estratégica, cumplir con los requerimientos de la investigación y las necesidades artísticas, no para adaptarse a ellos sino para cuestionarlos.

Como ya hemos indicado, si bien hasta ahora hemos usado el concepto de *investigación* (*research*), nos reconocemos en la relevancia que Elliot Eisner (1998) otorga a la noción de *indagación* (*inquiry*), desde la cual destaca que permite una mayor apertura, flexibilidad y creatividad. Graeme Sullivan, en su obra *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts* (2005), pionera a la hora de esbozar el sentido de la investigación artística, utiliza este mismo concepto (*indagación*) para referirse al proceso de la investigación artística. Con todo, su propuesta es muy similar a la de quienes la nombran como *investigación*: Balkema y Slager (2002); Borgdorff (2011); Caduff, Siegenthaler y Wälchli (2010); Hannula, Suoranta y Valden (2005) o Slager (2012). Todos estos autores hacen referencia explícita a los argumentos de Sullivan y dejan ver cómo sus ideas han influido de manera fundamental en el desarrollo de lo que puede fundamentar y orientar la investigación artística.

En muchas ocasiones, la palabra *investigación* se ha utilizado en la práctica artística para enunciar las búsquedas del artista en su proceso creativo. Sin embargo, la relación que se establece entre unos referentes y la práctica no nos parece suficiente para atribuir a una experiencia la característica de investigación. Conscientes de que al establecer esta diferencia

entramos en un campo controvertido, porque puede llevar a cuestionar o establecer ámbitos de poder-saber, consideramos que, aunque los procesos artísticos tratan y provocan nuevas ideas y experiencias, no podemos confundir la producción de conocimiento propia del hacer artístico con un proceso de investigación artística.

Como hemos mencionado con anterioridad, la investigación artística está ligada al campo académico y al artístico a la vez, y produce conocimiento valioso para ambas esferas. Por esta razón, constituye una entidad polémica, un espacio de saberes, cuyos argumentos han sido discutidos durante las últimas tres décadas. Hoy en día parece haber logrado una cierta identidad que, aunque no es fija, ha constituido una audiencia y tiene una resonancia en publicaciones, revistas, congresos y, sobre todo, en los formatos que adoptan las tesis doctorales.

Retomando el hilo genealógico, la incorporación de la investigación artística en las escuelas y facultades de artes durante los años noventa del pasado siglo comenzó en Escandinavia y los Países Bajos, para extenderse después hacia los países angloparlantes y, más recientemente, hacia los países germánicos y el este de Europa (Caduff y Wälchli, 2010: 12). El motivo puede ser doble: por un lado, la entrada de las escuelas de arte en la Universidad y la necesidad de encontrar modos de investigación que fueran reconocidos por la academia; por otro, los cambios en las prácticas artísticas, que enfatizan movimientos hacia su consideración como prácticas de significación y, sobre todo, la apertura que se generó en el marco del debate posmoderno (Krauss, 1986; Pollock, 1999). En Wilson y Van Ruiten (2013) se muestran las aportaciones derivadas de un proyecto financiado por la Unión Europea y coordinado por ELIA (European League of Institute of the Arts), en el que se puede encontrar no solo una genealogía de este movimiento, especialmente desde una perspectiva europea, sino también algunos de los desafíos y alternativas que plantea.

Veinticinco años más tarde, en América Latina, el sur de Europa (Marín, 2005; Hernández, 2006) y en algunos países de

Asia, como Japón, se ha entrado en relación con el concepto, sus estrategias, debates y praxis, cosa que ha contribuido a ampliar sus sentidos. Sin embargo, y tal vez a causa de las distintas perspectivas e imaginarios (filosófica, artística, pedagógica, antropológica, etc.) que han nutrido el debate, esta noción continúa siendo reformulada, y con ella, nuestra comprensión de lo que puede o no puede ser una investigación artística. A lo largo de las últimas décadas, artistas, filósofos, historiadores del arte, curadores, sociólogos y educadores del arte han discutido en diferentes espacios las múltiples formas de abordar el concepto y la praxis de la investigación artística (Elkins, 2009, 2011; Rogoff, 2010; Slager, 2012; Sullivan, 2005).

En cuanto algunos artistas decidieron asumir el rol de investigadores, diferenciándose de otros artistas y científicos, comenzó a gestarse un nuevo espacio epistemológico. El proceso vinculado a la declaración de Bolonia en 1999, que perseguía crear un espacio y normativa común para la enseñanza superior en Europa, permitió explorar y plantear normas y códigos para evaluar las producciones académicas en las universidades europeas, y, en referencia al campo de las artes, la investigación artística afrontó el dilema de cómo evaluar las producciones artísticas.

> *Artistic research* is the term for a specific practice in art that rose to prominence during the course of the Bologna process in which artists assume the role of researchers and present their results in the form of art. Proceeding from a concrete question and following their own epistemological and methodological approach, they distinguish their research form scientific and form art in general. (Caduff y Wälchli, 2010: 12)

No queremos decir con ello que el proceso de Bolonia haya sido el único factor para que surgiera la investigación artística[6] ni que esta tenga lugar sobre todo en Europa. Como

6. Dependiendo de cada contexto geográfico y académico, cada región ha vivido su propia reapropiación de la relación entre las artes y la Universidad. En Barcelona, por ejemplo, esto sucedió a partir de los años

ya se ha mencionado, la relación entre la práctica artística y la investigación es el resultado de un complejo entramado histórico, social y político que afecta a las artes en la contemporaneidad.

noventa, cuando se realizó un libro blanco sobre la investigación en la Facultad de Bellas Artes (VV. AA., 1998). Sin embargo, fue en Helsinki donde, en 2013, la Academia de Bellas Artes, junto con la Academia de Teatro y la Academia de Música, conformaron la Universidad de las Artes de Helsinki. Esto ha posibilitado generar otros sentidos para la investigación en artes.

4

Tensiones y nuevos vínculos entre la investigación y las artes

Resignificaciones y el dilema de la autoría

Las ideas que hemos desarrollado en el capítulo anterior nos conducen a identificar las tensiones que se han generado a partir de problematizar la relación entre el arte y la investigación. Una de estas tensiones se sitúa con respecto a la noción de *autoría*, sobre lo cual Isaac Marrero plantea lo siguiente:

> Mi argumento es que el desarrollo de una estética y una política antagonista en el ámbito de la etnografía [sucede también en ámbito de la Investigación Artística, señalamos por nuestra parte] requiere recolocar al lector como parte integral del debate. Frente al estrecho rol de lector-consumidor, es necesario concebir un lector-productor; construir una relación con el lector basada en la cooperación o, mejor aún, en la coproducción. Esta es, de hecho, la vieja idea de Benjamin en *El autor como productor* (1975: 125): el cuestionamiento del aparato de producción implica, entre otras cosas, cuestionar la división entre productor y lector y acabar con el rol de este último como consumidor. (Marrero Guillamón, 2008: 29)

Marrero retoma las ideas de Benjamin para invitarnos a pensar en la coproducción entre el artista o productor y el

espectador o resiginificador. Desde este posicionamiento, las producciones contemporáneas en las artes devienen reflexiones conjuntas en las que se entrecruzan diversas fuentes, acciones y sujetos. Estos cruces no se consideran «terminados» hasta que un observador-lector las resignifique desde su comprensión y contexto.

De esta forma, cuando un artista utiliza las representaciones de un modo apelativo o evocador más que ilustrativo, la audiencia, los visualizadores, pueden implicarse en el proceso de la producción de sentido, de tal modo que ambos generan la posibilidad de nuevos conocimientos que se ponen en circulación en diferentes direcciones.

La reflexividad en la investigación artística

Para hacer una investigación, ya sea artística, científica o social, no basta con significar o interpretar la realidad: se requiere reflexividad. Según Macbeth (2001), Stronach *et al*. (2007) y May y Perry (2017), la reflexividad nos lleva a problematizar las formas de representación para visibilizar y analizar los marcos conceptuales desde los que el investigador interpreta los fenómenos objetos de su atención. La reflexividad se constituye como la mirada del investigador sobre sus «propias manos»,[7] su forma de representar, sus criterios para jerarquizar, nombrar y actuar. Macbeth lo sintetiza como un «turning back upon itself» (2001: 36), pues al volverse sobre sí misma, la investigación deja de ser una descripción significada y se abre a cuestionar sus propios medios, posicionamientos e implicaciones. La reflexividad parte de la puesta en duda de una aproximación realista de la realidad y, desde este punto de partida, comienza un proceso de desnaturalización de la

la muestra ♡

7. La mirada de las manos hace referencia al documental *Les glaneurs et la glaneuse* de Agnès Varda (2000), en concreto, a la escena donde ella muestra sus manos como recolectora y constructora del relato, en el que también actúa como una espigadora (Hernández-Hernández, 2007).

representación, que se asume como construida socialmente (Gergen y Gergen, 2011).

Desde la enografía, Marrero Guillamón refleja este cuestionamiento cuando se plantea desestabilizar los puntos de vista naturalizados y la historia que viene dada:

> Este es el impulso que une, por ejemplo, a Benjamin, Breton, los situacionistas, Lefebvre y Davis en su utilización de los rastros y restos del pasado como herramienta crítica de desnaturalización, extrañamiento, interrupción de la historia aceptada. Si el capitalismo y la modernidad se han caracterizado por un intenso proceso de familiarización de lo extraño, si la transformación de la realidad es la normalidad capitalista, una etnografía de vocación antagonista ha de interrumpir esa naturalización, ponerla en escena, en crisis, señalar sus contradicciones. Arrojar una segunda mirada a lo cotidiano, desestabilizar los puntos de vista aceptados. (Marrero Guillamón, 2008: 27)

De la misma manera que Marrero Guillamón se refiere a la etnografía, también podemos pensar que la investigación artística pone un especial énfasis en la idea de desestabilizar los puntos de vista naturalizados. La mirada que esta promueve busca no permanecer fija y afronta el desafío de nutrirse de los aprendizajes de su proceso. La mirada de la investigación artística se compone de reflejos del ensamblaje de los conocimientos generados en colectivo, pues se reconoce engarzada en una red social y epistemológica que se resiste a asilarse en lo individual.

Por ello, la reflexividad no es exclusiva de la investigación etnográfica, sino que también se requiere en los medios audiovisuales y artísticos, si es que estos pretenden articularse como investigación. El tránsito entre las distintas representaciones nos pone en la pista de una de las aportaciones más significativas de la investigación artística: ayudarnos a superar dicotomías clasificadoras y, por tanto, excluyentes y reduccionistas del pensamiento, la autoría, la práctica y la receptividad que han configurado buena parte de los discursos del

arte y del artista. Discursos que siguen siendo hegemónicos y ante los cuales se trata de posibilitar que transitemos en zonas ontológicas, epistemológicas y metodológicas fronterizas, al tiempo que asumiendo que lo que se considera «separado» está imbricado.

Un ejemplo de ello nos lo ofrece Hal Foster (en Rutten *et al.*, 2007) cuando nos advierte de los peligros de situar al «otro» en un mudo exterior, y con ello de reforzar las dualidades dentro/fuera, yo/otro, investigador/investigado, artista/público, académico/artístico, frente a lo cual nos propone crear zonas fronterizas mixtas.

> Foster problematises what it implies to create «in the name» or «for the sake» of a cultural and/or ethnic other [...] He cautions these artists for assuming that this «other» is always outside, and that this «alterity» is the primary point of subversion of dominant culture (Foster, 1995: 302). Foster argues that it has become problematic to situate the «other» in an «outside world», since in our global economy the assumption of a pure outside is almost impossible. (Rutten *et al.*, 2007: 462)

A la creación de estas zonas contribuye el proceso de reflexividad si, como sugiere Macbeth, «reflexivity is a deconstructive exercise for locating the intersections of author, other, text, and world, and for penetrating the representational exercise itself» (2001: 35). Dicho ejercicio de representación se ve reflejado en las intersecciones entre los distintos agentes que participan en una investigación y en cómo sus ideas se sobreponen a modos de planos que se intersectan entre sí. Esta acción permite que los planos hacia los que se dirige la mirada del investigador generen pliegues, así como que entre estos planos plegados se construyan espacios, conceptos, acciones y derivas antes inexistentes. Además, el proceso de reflexividad no puede concebirse como una práctica totalizadora. Habría que asumir que siempre hay algo «que se escapa», pues conecta con el deseo de quien investiga, y este, el deseo, siempre es difícil de nombrar. Por eso, la re-

flexividad implica mirar de forma extraña y desde la extrañeza y puede proyectarse en dos direcciones: de manera endógena —que hace referencia al tránsito del investigador— y de manera referencial —que da cuenta de los contextos de producción— (May y Perry, 2014). Esto explica la superposición de perspectivas, el ensamblaje de diferentes sistemas de referencia y las resonancias que se articulan en un proceso de investigación.

Trenzar conocimientos reflexivos

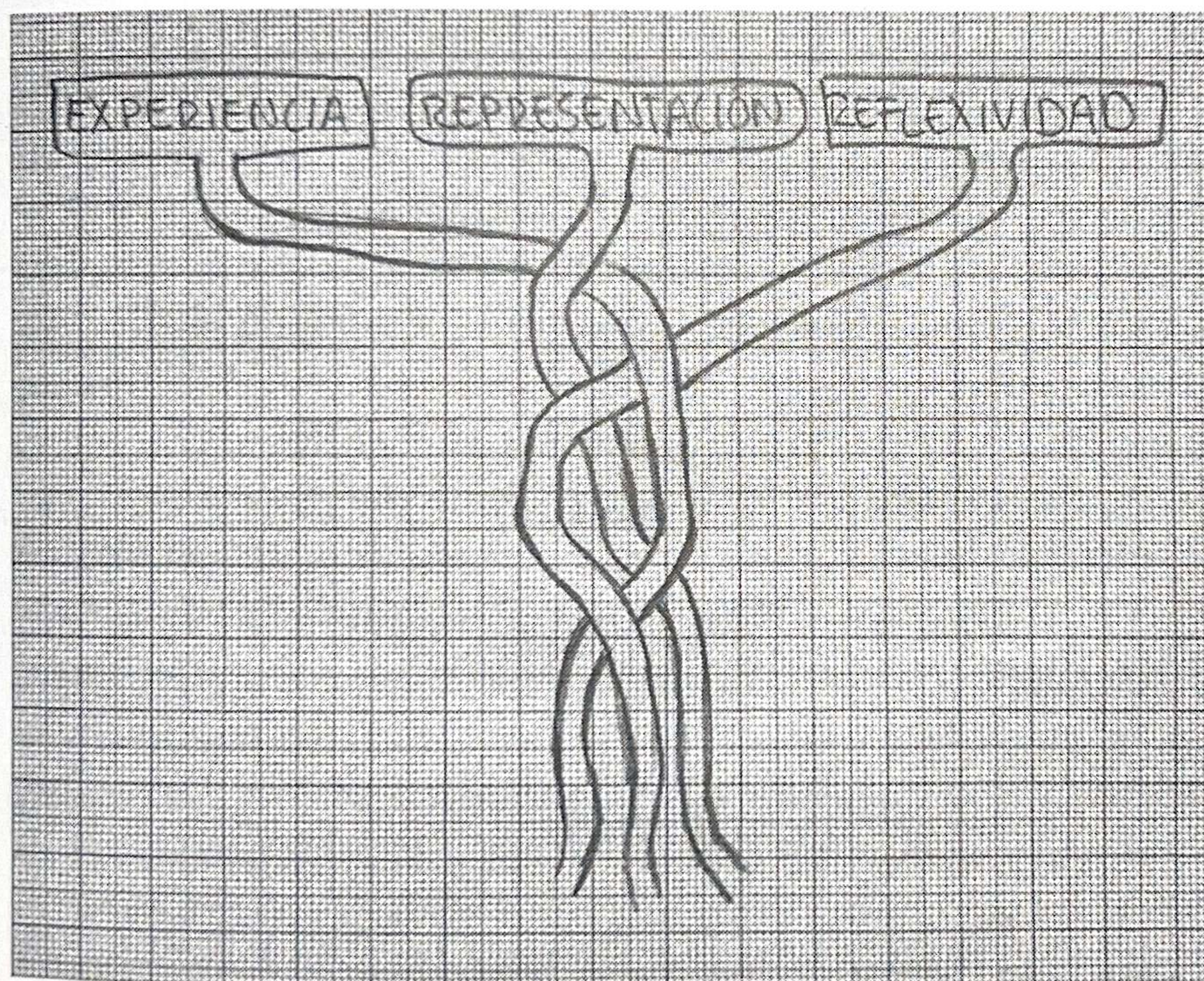


Figura 1. *La trenza de la investigación* (Natalia Calderón, 2015).

Ningún medio por sí mismo —el texto, el vídeo, las imágenes, los sonidos o los movimientos— será suficiente para posibilitar reflexividad. Las estrategias y los medios que adopte la investigación artística dependerán de las finalidades que puedan ser reconocidas —y de las que no— en cada indagación. Será a partir de esos medios específicos para cada inves-

tigación como el proceso y la propia investigación se cuestionen a sí mismos.

A menudo, la investigación artística utiliza estrategias y métodos etnográficos para involucrarse con un entorno determinado desde posicionamientos que conciben la etnografía como un proceso de creación y representación de conocimiento que no reclama producir verdades objetivas, sino versiones —lo más apegadas al contexto— de las intersubjetividades que se ponen en juego (Pink, 2001: 18).

Distintos métodos artísticos también pueden ser utilizados como estrategias de investigación. Un ejemplo es el dibujo, como el de la figura 1, que remite a la trama desde la cual se articula la investigación de Calderón (2015), que permite la formalización de pensamientos abstractos y la composición de imágenes que materializan relaciones sociales o epistemológicas. O el vídeo, que también se genera en esta investigación y del que se da cuenta en el capítulo 11, no como obra artística, sino como registro y observación, como proceso artístico ontoepistemológico, que puede actuar como bisagra para vincular la singularidad de un encuentro con teorías o reflexiones más amplias dentro y fuera del campo artístico.

A fin de cuentas, y según cada proyecto, se utilizarán medios específicos con la finalidad de encontrar las relaciones pedagógicas circunscritas o expandidas y de contribuir a desvelar el espacio de producción de conocimiento que estas tejieron.

encuentros mineralos

5

Legitimación de otras formas de producir conocimientos: la comunicación con otros campos de saber

Como ya hemos indicado, la tradición realista ontoepistemetodología y ética en relación con lo que es y con cómo se ha de llevar a cabo una investigación científica, que fue promovida a partir de las normas establecidas por los componentes del empirismo lógico (St. Pierre, 2016), ha constituido en gran medida los parámetros que guían las políticas de evaluación y valoración de la investigación. Esto ha llevado a no aceptar como válido aquello que no sea resultado de la observación cuantificable o de una medición verificable. «Esto hace que el "hecho" y la experiencia basada en evidencias observables —al menos por sus efectos— sea la única realidad científica y la inducción, la metodología casi exclusiva de la ciencia» (Hernández, 2006: 15). Y ante esto, ¿cómo dar cabida y validez a otros conocimientos que se distancien de las estructuras y resultados científicos —realistas— y de sus derivados y que permean en gran medida lo que entendemos por *investigación*?

Puesto que en la investigación artística la tarea de valorar la transparencia, la reflexividad y el rigor está a cargo de los pares, se puede intervenir y modificar sus parámetros de evaluación, pues finalmente son ellos quienes determinarán si los conocimientos resultantes son significativos. Como plantea Noerager Stern (2013: 114), «the success of a piece of

5

Legitimación de otras formas de producir conocimientos: la comunicación con otros campos de saber

Como ya hemos indicado, la tradición realista ontoepistemetodología y ética en relación con lo que es y con cómo se ha de llevar a cabo una investigación científica, que fue promovida a partir de las normas establecidas por los componentes del empirismo lógico (St. Pierre, 2016), ha constituido en gran medida los parámetros que guían las políticas de evaluación y valoración de la investigación. Esto ha llevado a no aceptar como válido aquello que no sea resultado de la observación cuantificable o de una medición verificable. «Esto hace que el "hecho" y la experiencia basada en evidencias observables —al menos por sus efectos— sea la única realidad científica y la inducción, la metodología casi exclusiva de la ciencia» (Hernández, 2006: 15). Y ante esto, ¿cómo dar cabida y validez a otros conocimientos que se distancien de las estructuras y resultados científicos —realistas— y de sus derivados y que permean en gran medida lo que entendemos por *investigación*?

Puesto que en la investigación artística la tarea de valorar la transparencia, la reflexividad y el rigor está a cargo de los pares, se puede intervenir y modificar sus parámetros de evaluación, pues finalmente son ellos quienes determinarán si los conocimientos resultantes son significativos. Como plantea Noerager Stern (2013: 114), «the success of a piece of

research is a social process wherein peers either accept or reject findings based on whether they make sense or not». Para intervenir en estos parámetros o marcos de valoración, hará falta pensar la investigación desde otra perspectiva respecto a la construcción y transformación de lo real, lo que, en palabras de Bruno Latour (2001), puede significar lo siguiente:

> Lejos de ser materia prima de la que, según avanza el proceso de transformación, se conservan cada vez menos características, empieza por ser una entidad medio invisible que gradualmente va adquiriendo un mayor número de competencias y atributos hasta terminar convirtiéndose en una sustancia hecha y derecha. No estoy simplemente diciendo que el fenómeno sea algo construido y real, como todos los artefactos, sino que es más real **después** de haber sido transformado. (p. 166)

Al entender las entidades siempre como constructos reales, cuya transformación constante es la que las imprime como huellas de realidad, se podría trazar un paralelismo entre, por un lado, la ciencia que examina el fenómeno y lo transforma en real al estudiarlo, y, por otro, la producción artística contemporánea que no trabaja con una materia prima localizada, sino con materia cultural (Bourriaud, 2004) y conocimiento inmaterial. Desde esta postura, ciencia y arte podrían estar trabajando en y con el universo de significaciones culturales y comprensiones sociales, lo que implicaría una horizontalidad y una interrelación para los distintos campos de saber.

Sin embargo, hay otros posicionamientos a este respecto. James Elkins (2011) habla de desnaturalizar la relación entre arte (como la producción de conocimiento) e investigación:

> I don't think the arts can come up with an understanding of research that will be plausible to scientist [...] then there is little reason to retain the concept of **research** at all. As Victor Burgin says: «The word *art* does not appear in dictionary definitions of the word *research*». (Elkins, 2011: 115)

Por nuestra parte, compartimos el interés por desnaturalizar el vínculo entre arte e investigación, no con la finalidad de restringir la investigación para las ciencias ni para asimilar el sentido de la investigación científica al campo artístico. Nos sentimos parte de los afanes de quienes buscan explorar nuevos territorios y modos de relación para configurar una investigación «otra» que rompa los límites de lo que puede considerarse investigación, en la medida en que: «For in our eyes to claim that art is research opens access not to a field that can be delimited, but to the exploration of the surrounding space» (Dombois, Bauer, Mareis y Schwab, 2012: 11). De esta manera, al considerar productiva la problematización de esta relación, podemos construir nuevos puentes discursivos que desestabilicen lo que entendemos como *investigación* y llevar este concepto —y la praxis asociada— hacia nuevos escenarios y posibilidades que permitan generar y validar otros conocimientos que, a su vez, enriquezcan no solo a la academia, sino también a quienes se interesan por los modos de pensar y conocer en las artes.

Finalmente, para que cierto tipo de arte pueda hacerse escuchar como investigación, tendrá que compartir algunos de los códigos que la academia ha ido estableciendo. Y aunque sea para interrogarlos y debatirlos, tendrá que presentar sus procesos con rigor y transparencia, recreando para ello el propio sentido de lo que se entiende como *rigor* (desde su extensión ontoepistemetodológica y ética). Esto supone negociar los límites entre seguir los marcos tradicionales de la investigación y cuestionarlos, algo que no es una tarea fácil. Como hemos apuntado más arriba, y como destacaremos en el inicio del capítulo 6 (sobre la perspectiva poscualitativa), hoy disponemos del marco poscualitativo para pensar modos otros de conceptualizar y llevar a cabo una investigación. Este es un terreno fértil que se puede recorrer no solo para que la investigación artística cuestione los modos establecidos de considerar lo que puede ser investigar, sino también para generar marcos y modos de pensar que permitan ofrecer otros sentidos para la investigación más allá de las artes.

Dejamos lo anterior como un desafío por el que transitar. Ahora tomemos una postura posestructuralista y no esencialista que nos lleve a definir desde el ejemplo más que desde la regla (Stronach *et al.*, 2007: 187), sin imponer normalizaciones universalistas, pero sí marcando una pauta a partir de lo que solo aspira a ser una posibilidad, un indicador de movimiento.

Por ello, como ya hemos señalado, la reflexividad resulta una compañera inestimable. Para practicar una «reflexividad posicionada» (Macbeth, 2001: 37-38), habrá que abordar la investigación desde un rigor ontoespistemetodológico y ético con una subjetividad situada, ordenada y crítica. Ello implica comprometerse con el proceso de la investigación, asumiendo un posicionamiento que a la vez es crítico con su misma postura y que afecta al devenir de la investigación. Esto significaría, en la relación que nos ocupa, que la investigación artística asume y visibiliza cierta perspectiva de intereses artísticos y de investigación y es, al mismo tiempo, crítica con ellos por cuanto cuestiona las formas que adquiere, los formatos que asume y los límites que muestra.

Una investigación artística contará con el rigor necesario cuando sea transparente en la toma de decisiones, tenga congruencia en los posicionamientos ontológicos y epistemológicos y no esconda u obvie sus propios marcos de comprensión. Así, los procesos de pensamiento de los que dé cuenta, el sentido de los conocimientos que aporte y los conceptos con los que se imbriquen no solo serán parte de la narración de una experiencia, sino que también permitirán que pueda ser valorada por pares, al ser concebida como generadora de conceptos significativos para distintos campos de saber.

El papel que cumplen los pares es fundamental para determinar en qué grado el conocimiento generado, el proceso de pensamiento que se comparte, no se plantea necesariamente en términos de resultados, sino en los de un proceso. Proceso que, lejos de seguir una línea recta y predeterminada, se articula desde desplazamientos y derivas que son, a la postre, la contribución de la investigación. Todo ello como aportación

de una mirada distinta sobre aquello que tratamos de pensar y, en cierta forma, de comprender.

El dibujo o relato del proceso, para que pueda ser llamado *investigación artística*, tendrá que ser valorado como significativo por los colegas de otras universidades o escuelas de artes por medio de publicaciones, participación en conferencias y congresos —como parte de las tareas académicas— y en exposiciones de la producción visual, musical, corporal… que lo vinculen con las diferentes esferas artísticas. Y, para ser valorado como un proceso significativo, será necesario dar cuenta de la toma de decisiones que se han llevado a cabo en cada momento. Decisiones que han de ser fundamentadas y argumentadas, y también esbozadas, dentro de los límites y formatos que el propio proceso de investigar posibilita.

La transparencia en el proceso metodológico se considera indispensable para poder comunicar los *cómos* de la investigación a los pares y a quienes se acerquen a los recorridos de los que la investigación artística da cuenta. Así, los compañeros, colegas y otras personas interesadas, que no necesariamente siguieron la investigación, podrán aprender de ella, si se es capaz de generar una propuesta, un relato que ayude a cambiar el punto de vista y que afecte las posiciones establecidas. Con esto queremos decir que los modos de pensar que se relacionan con estas investigaciones estarán abiertos a ser valorados por otras miradas y desde otras posiciones.

La investigación artística se resiste a proclamar una metodología única como receta universal que pueda ser replicada para obtener datos verificables o cuantificables, pero sí pretende generar una confiabilidad que requiere de ciertos niveles de transferencia. Esto exige que el conocimiento generado en lo local (el caso de estudio) no se encapsule en sí mismo, sino que informe a otros sobre sus procesos y puntos de llegada. Para ello, como hemos apuntado, el proceso de reflexividad es clave, en la medida en que, como señala Macbeth (2001: 41), «the reflexive move in the positional mode thus works as a methodological demarcation exercise that can warrant the value of an inquiry and the knowledge it produces».

La reflexividad es, pues, la pieza que sirve de pivote para desplazar lo específico del caso de estudio, del proceso y de sus singularidades, hacia el espacio ontológico y epistemológico del debate en el cual participan no solo otros investigadores, sino también otras posibles audiencias.

6

Un ensamblaje desde distintas perspectivas

La perspectiva poscualitativa como espacio de posibilidades

La investigación artística no busca interpretar la realidad concebida como datos, sino como acontecimientos, sucesos, experiencias u observaciones. Tal vez porque no existe la necesidad ni el motivo para comprobar si esta arroja resultados correctos, verídicos o verificables. Algo que no solo es propio de este tipo de investigación, sino que es compartido entre las investigaciones que se acogen bajo la orientación posestructuralista (Cherryholmes 1988; Gitlin, 1994), en las que se da una resistencia a no reducir las experiencias vividas a una representación numérica, desde la que sea posible contabilizar y comparar lo que es singular, aunque no único (Eisner y Peshkin, 1990).

Desde hace tres décadas, el término *investigación poscualitativa* ha ido ganando atención y ha servido como impulso para explorar nuevas direcciones ontoepistemetodológicas y éticas entre algunos académicos que venían desarrollando investigaciones bajo el amplio paraguas de la investigación cualitativa. Varias revistas han dedicado números especiales a la investigación poscualitativa: en *The International Journal of Qualitative Studies in Education* (2013) dedicaron un nú-

mero específico al tema de «Post Qualitative Research»; en *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* (2013) plantearon el cuestionamiento de la noción de «Data»; en *Qualitative Inquiry* (2014), seguramente la publicación que mejor ha ido recogiendo los movimientos de esta perspectiva, presentaron un número dedicado al tema «Data Analysis after Coding; y, de nuevo, en *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies* (2016), hubo un número dedicado al «New Empiricism». En la AERA (American Educational Research Association), especialmente el SIG (Special Interest Group) en *Qualitative Inquiry*, se acogen presentaciones que debaten sobre esta perspectiva, Y es especialmente en los congresos de la ICQI (*International Conference in Qualitative Inquiry*) que se organizan desde hace quince años en la Universidad de Urbana Champagne, con el especial liderazgo de Norman Denzin (responsable, junto a Ivone Lincoln, de las sucesivas ediciones del *Handbook on Qualitative Research*), donde se han reflejado algunos de estos cambios. Este congreso también se celebra en Europa desde hace dos años, como espacio de encuentro de quienes comparten un sentido de la investigación «otra». Con todo, la investigación que se adscribe a esta perspectiva es bastante desconocida (cuando no rechazada) tanto en el campo del arte como en la investigación social, especialmente por parte de quienes se adscriben a una perspectiva neopositivista.

Aunque no pretendemos realizar una genealogía que dé cuenta de los movimientos y tensiones que, sobre todo a partir de la década de los años noventa, llevan iniciar un giro frente a lo que comenzaba a ser un sentido normativo por parte de la investigación cualitativa, queremos apuntar que «lo poscualitativo» no es una tendencia o perspectiva que tiene una única cara y que se articula en una única propuesta. Lo que comparten los autores es una vuelta a la «realidad» que había sido subsumida en los textos, y ponen en cuestión, como señala Onsès (2018), «las nociones de realidad, naturaleza, humanidades, el ser humano y los modos de entender y hacer ciencia. Es por ello por lo que en algunos círculos académicos se habla de postontología, posthumanismo, nue-

vos materialismos e investigación poscualitativa» (p. 81). Este cuestionamiento conlleva la invitación a realizar una investigación que no separa la ontología de la epistemología, la metodología y la ética. Una propuesta para asumir la investigación no como trayecto que define de antemano lo que persigue, sino que se deja sorprender, y da cuenta de ello, por el trayecto que se sigue como proceso y base de la investigación. Un trayecto que no es lineal, que no sigue límites estrictos ni estructuras normativas; al contrario, se diversifica y puede comenzar en cualquier momento. Que asume que al moverse sin una ruta prefijada puede generar una sensación de incertidumbre y pérdida de un conocimiento histórico estable, fijo, repetitivo y preconceptualizado. Situarse en este «devenir» lleva a prestar atención a lo diverso y lo emergente. Permite, además, comenzando en cualquier lugar, permanecer (por lo menos temporalmente) y no eludir pérdidas e incertidumbres, lo cual no significa inmovilismo, sino abrirse a la posibilidad de generar modos de pensar y prácticas de escritura que ofrezcan otras miradas sobre la realidad a medida que se da cuenta de los tránsitos y desvíos que se recorren.

Después de situarnos, vamos a recorrer algunos de estos movimientos a partir del diálogo con las autoras que han ido contribuyendo a dar sentido y que nos han invitado a explorar la genealogía y las tensiones de lo poscualitativo. Lather y St. Pierre (2013), en un número especial del *Journal of Qualitative Studies in Education* sobre la investigación poscualitativa, hacen un balance sobre el recorrido y las derivas de esta manera de pensar y llevar a cabo la investigación. Su punto de partida es la revisión de cómo las concepciones que fijó el empirismo lógico han penetrado en la investigación cualitativa, después de los giros interpretativos y lingüísticos, sobre todo a partir de las acciones que toma la *National Science Fundation* durante la presidencia de George Bush, para normativizar el tipo de investigación que se ha de realizar y, por tanto, legitimar con ello solo un determinado tipo de investigación. O, lo que es lo mismo, se fija desde qué fundamentos ontoepistemetodológicos y éticos se ha de investigar.

Esto lleva a Lather y St. Pierre, junto con otras autoras, como Mazzei, Richardson, Jackson, De Freitas, Koro-Ljungberg..., a explorar la ontología que se les impone y que muchos investigadores cualitativos terminan adoptando. En su recorrido se proponen pensar y moverse más allá de la ontología humanista. Esto las lleva a revisar nociones como la igualdad, la representación, la voz, la experiencia, el yo, el análisis, los datos, la lógica binaria, la entrevista, la reflexividad y muchos otros conceptos centrales de los marcos ontoepistemológicos neopositivistas e interpretativos, conceptos y prácticas que se borran y que a veces se evitan por completo o se consideran irrelevantes. A todo ello se le une el interés por lo material en las relaciones entre los individuos y los mundos materiales que los conforman (Barad, 2007; MacLure, 2013; Dolphijn y Van der Tuin, 2012). Lather (2013), por su parte, propone que los ejemplos de investigación poscualitativa utilicen la multidireccionalidad y nociones como cuerpos poshumanos, redes, alteridades y disparidades. En estos planteamientos, unos autores que son inspiradores del giro poscualitativo son Deleuze y Guattari, especialmente el primero.

El propósito de esta corriente de propuestas —en el caso de que podamos hablar de propósitos— es celebrar las diferencias metodológicas y la complejidad de la investigación cualitativa y abogar por una mayor apertura, imaginación y toma de riesgos, en especial para llevar a cabo una investigación que se base en las «post-teorías». Las nuevas ontologías exigen desplazamientos metodológicos, accidentes, saltos conceptuales y deslizamientos, así como detenciones teóricas. Como han argumentado Jackson y Mazzei (2012), Koro-Ljungberg *et al.* (2009), Koro-Ljungberg (2015) y Lather (2007), las teorías y metodologías están interconectadas para posibilitar relaciones prácticas. Además, pueden ser consideradas como movimientos políticos contra la ciencia normativa, sobre todo entre aquellos académicos interesados en ontologías emergentes, experimentales y metodologías sorprendentes y fallidas. De manera similar, cuando las metodologías se conciben como inmanentes, cambiantes y

transformadoras (Deleuze y Guattari, 1994), y como portadoras de elementos desconocidos e imprevistos, las prácticas de investigación parecen acercar a los académicos a la apertura y la creatividad.

Las publicaciones en esta línea buscan revisar, expandir y examinar críticamente el estado de la investigación cualitativa normativa en la medida en que se ha configurado como un espacio de pensamiento que tiende a eludir toda duda. Algo que, por otra parte, es inherente a cualquier proceso de investigación, y aún más en el campo artístico. En la investigación humanística cualitativa convencional (St. Pierre, 2011), los discursos metodológicos, los métodos, son a menudo interpretados como relativamente simples y concretos, comparados con las entidades más complejas o abstractas que ayudan a generar información, conocimiento, evidencia, conceptos y argumentos de manera diferente. Este marco permite pensar el sentido de la investigación desde otra perspectiva, con otros fundamentos y propósitos. Pero, sobre todo, con una abertura a la imaginación que permita pensar que investigar no es solo seguir un camino prefijado, en el cual se aplican unos métodos, para dar cuenta de unos resultados que ya se preveían en las preguntas iniciales: explorar lo que este modo de pensar la investigación ofrece a la investigación artística es lo que tratamos de esbozar en las siguientes páginas.

La posibilidad de transparencia a través de la representación y la diseminación

> The true investigation became the question of how to present research *as research*. (Schwab, 2010: 60)

Como hemos apuntado, la reflexividad es clave para entender que, aunque la investigación puede ser representada de muy distintas formas, necesita poder compartir el conocimiento producido. Y dado que investigar no es únicamente una revisión de hallazgos o la puesta en común de las res-

puestas a posibles curiosidades, necesita comunicarse con sus pares y hacerlos partícipes de lo relevante de lo que lo fundamenta y de los procesos que se recorren. No obstante, sigue abierta y sin una respuesta única la pregunta de cómo presentar el relato de la investigación artística como un proceso de *becoming* y abierto a un continuo debate. Mika Hannula (Hannula *et al.*, 2005) reclama que, con vistas a esta comunicación con lo pares, cada investigación artística debe tener una parte textual. Sin embargo, James Elkins (2011), desde otra perspectiva, defiende que puesto que el conocimiento está *en la obra de arte* —él está enfocado principalmente a la pintura—, lo textual no tendría por qué ser una parte central en la educación o profesionalización de los artistas. Esto es algo que aparece con claridad en la conversación que mantuvimos:

> [...] that is whether or not the knowledge that is produced is in the artwork. That's what I was concentrating on. If the knowledge is the artwork, if the visual is knowledge, then it's not so clear to me that the entire PhD has to exist because if the work is the knowledge then is not necessary to have an apparatus of research to help to understand that knowledge. On the other hand, if the knowledge... if the artwork embodied knowledge, if it's seen as having knowledge in it then, then PhD could make sense because the purpose of the PhD could be to extract that knowledge from the visual. But that leads for this further issue, as far as I'm concerned that is if you extract knowledge from a painting then why do you make the painting to begin with? Ones the knowledge is extracted from it, what's left? (Elkins en Calderón, 2015)

Elkins habla aquí del conocimiento como algo que pudiera ser extraído, como un elemento fijo que pudiera localizarse en la pintura o en el discurso. Pero, como nos han enseñado autoras como Haraway (1988/1995), el conocimiento es siempre contextual y los saberes corporeizados, transicionales y relacionales se generan en y a partir de un espacio

social, circunstancia que reclama una noción performativa del proceso de producción de conocimiento.

Entonces, ¿cómo diseminar el conocimiento que no está fijo o restringido a un artefacto? Henk Borgdorff, por ejemplo, considera que no debe hacerse explícito el conocimiento secreto en el categórico *je ne sais quo* (2011: 59), y que estos conocimientos solo deben articularse por medio de la producción artística. Aunque compartimos con Borgdroff el principio de que otros medios más allá del texto son capaces de generar y comunicar conocimiento, encontramos problemático el argumento de seguir pensando el proceso artístico, y más aún la investigación artística, como un secreto o un *je ne sais quo*. Desde nuestra perspectiva, la tarea de un investigador será moverse hacia la revelación de sus propios marcos de entendimiento, lo que lo llevaría a develar sus tránsitos entre lo conocido y lo des-conocido (Atkinson, 2014).

Annette Arlander (Calderón, 2015) entiende esta cuestión de diferente manera. Tal vez porque es *performer* y trabaja con su propio cuerpo, reclama la documentación escrita para poder dar cuenta de los procesos de pensamiento y de las ideas que guían a los investigadores artísticos. No le preocupa tanto la carencia de medios artísticos para generar conocimiento como la forma de acceder a estos.

La pregunta, en cualquier caso, no es: «¿Qué medio —escrito, visual o performativo— será el adecuado para compartir los procesos de la investigación artística?». Porque eso es algo que estará en relación con los temas y las maneras de pensar-hacer que cada investigación artística reclame y genere. Entonces, la pregunta podría ser: «¿Cómo utilizar dispositivos visuales, performativos y textuales para presentar la investigación artística como un proceso transparente que permita a los pares, colegas y personas interesados en hacer un seguimiento de su devenir (*becoming*) a través de sus experiencias y reflexiones?». Esto permite a otros artistas e investigadores compartir sus procesos y ponerlos en conversación con otros campos e interlocutores. Revelar el proceso de investigación implica materializar los procesos de produc-

ción de conocimiento y la reflexividad que lo hace posible, lo que significa no dejar que se repita el esquema romántico del genio creador que se guía por el horizonte de la originalidad, el secreto de lo que le nutre, el hermetismo de sus procesos y relaciones y el centrar la atención en el aura de su resultado.

> Artistic research should not endorse a laisser-faire relativism in epistemic matters. It needs to distinguish facts from guesses, truths form illusions, knowing from believing, in order to be able to defend its place within academia. But it has to make these distinctions in the full awareness that they are constructions, and that their validity is confined to the epistemic space that it can claim for itself, always minding the fact that each academic field is constantly constructing its own epistemology, in confrontation and operation with the surrounding fields. (Rosengren, 2010: 115)

Por lo tanto, cuestionar y explorar los distintos formatos en los que la investigación artística puede hacerse pública es una de las tareas que podemos tener en mente para evitar imponer o naturalizar cualquier sistema de representación. Y constituye una de las cuestiones que nos plantea el giro poscualitativo, a la vez que nos da pistas para afrontarlo.

7

Investigación artística como espacio disruptivo entre lo pedagógico y lo artístico

La investigación artística, como hemos planteado, no solo es un sistema de representación y comunicación de ideas o afectos, sino que nos exige cuestionar nuestras maneras de generar conocimientos y asumir posicionamientos ontológicos, epistemológicos, metodológicos y éticos inestables. A este respecto, y como ya hemos sugerido, el debate es amplio y con diversas ramificaciones.

Afrontar lo desconocido (*the unknown*) en la investigación artística

Como hemos señalado en la introducción, el sentido de producción de conocimiento no está carente de determinismo y puede articular una impronta neoliberal productivista que eluda la valorización del pensamiento y la falta de criterio para valorar la calidad (en términos de mejora de la calidad de vida, y no del lugar del *ranking* que ocupen las revistas de impacto en que se publican) de lo que se produce. En la investigación artística, James Elkins (2011) es un ejemplo de quienes desconfían de la adopción y repetición de la noción *producción de conocimiento*:

> For the majority of artists, **knowledge** isn´t what art produces. Expression, yes. Emotion, passion, aesthetic pleasure, meaning. But not usually knowledge… so do we want to write that concept into the official statements of purpose of the new programs, when it may fit only a tiny minority of students? (Elkins, 2011: 116)

A partir de las palabras de Elkins nos preguntamos: ¿por qué la mayoría de los artistas —o estudiantes de arte— no pensarían que su obra es parte de un proceso de conocer y de generar conocimiento? Y si así fuera, ¿no sería necesario ofrecer programas, cursos e investigaciones para mostrar qué conocimientos producen sus trabajos artísticos y cómo lo hacen, en lugar de privarlos de las posibilidades cognitivas, afectivas y reflexivas con las que pueden relacionarse?

Elkins insiste en mantener las artes separadas del resto de los saberes académicos cuando reclama que estas se restrinjan a un programa con un lenguaje propio: «These new programs deserve better: they deserve a language that is at once full, capacious, accurate, and not borrowed from other disciplines» (*ibid.*: 116). Podemos estar de acuerdo con que el arte no se fundamenta de manera absoluta en una lógica racional como única forma de conocimiento, pero consideramos que no se puede aislar el arte de otros campos del saber, y menos aún cuando consideramos, como hemos indicado, que el conocimiento es situado y corporeizado (Haraway, 1988/1995), transicional (Ellsworth, 2005) y en relación. Si asumimos esta posición, entonces podemos cuestionar lo artístico (desde los esquemas románticos del genio creador que se afana en la originalidad, como si esta fuera posible) y desde lo pedagógico (como relación social que posibilita modos de conocer). La investigación artística juega, así, un papel clave en cuanto a ser generadora de puntos de contacto, constructora de puentes y zonas comunes en los que el arte pueda convivir, debatir y conversar con la academia.

Por otro lado, Dombois (Calderón, 2015), quien también ha decidido desligarse de los que defienden que el arte pro-

duce conocimiento, en lugar de *producción* habla de *comprometerse* o de *implicarse* con el conocimiento:

> I don't like the idea of production of knowledge. I don't think that the arts «produce» any knowledge. And I would even propose to say, that the sciences are in large parts not «producing» knowledge. Knowledge is not a product. But maybe one could say, it is about engaging with knowledge. Art as Research was for me a lot about finding ways, how artistic production can engage with knowledge. (Dombois en Calderón, 2015: 292)

Sin embargo, aunque se intenten otras formas y nomenclaturas para referirse al conocimiento, añadir conceptos que, al fin y al cabo, funcionan como sinónimos, no cambiará realmente nuestra concepción ni la necesidad de explorar aquello de lo que da cuenta el proceso artístico. Tal vez sea en ese intento donde Elkins (2011: 117-121) elabora una lista de seis estrategias para evadir la repetición de conceptos como *conocimiento* e *investigación*. Algunas propuestas coinciden con lo que se plantea desde las perspectivas poscualitativas, que nos invitan a generar no resultados sino conceptos, así como a dar cuenta de los modos de pensamiento que posibilitan las relaciones con la realidad.

En vez de *conocimiento*, Elkins propone usar *entendimiento* e *interpretación*; en vez de hablar de *nuevo conocimiento*, plantea utilizar *encontrar una nueva teoría*. También nos invita a referirnos a *lo no-conceptual* (lo extralingüístico, lo no cognitivo, lo tácito) y a redefinir la investigación para que no sea dependiente de cómo la conciben las ciencias experimentales.

Y, a pesar de que, en gran parte, estos intentos por repensar y poner en conflicto las relaciones entre las esferas académicas y artísticas son valiosos, añadir otros nombres para estos conceptos y expandir nuestra comprensión sobre ellos no supone necesariamente un cambio ontológico sobre la posibilidad que abre la práctica artística como una experiencia de pensar, afectar(se) y conocer, y que va más allá de los modos de racionalidad a los que se asocia el conocimiento.

Por otro lado, Irit Rogoff (2010), como también Dennis Atkinson (2011), Elizabeth Ellsworth (2005) y Donna Haraway (1988/1995), entiende el conocimiento como un devenir y señala que «knowldege "does" rather than "is"» (Rogoff, 2010: 73). Con esta propuesta retoma la idea de Foucault en torno a la insurrección de los cuerpos subyugados, para hablar de que:

> [...] «unfitting» bodies of knowledge form their accepted frames, leaving their place within the chain of argumentation and drawing to themselves unexpected companions, company whose attachment and proximity can provide paradigmatic challenge rather than arguing and supplying affirmation. (Rogoff, 2010: 72)

Si hablamos, entonces, de liberar al conocimiento de la obligación de proporcionar afirmaciones y argumentos, como propone Rogoff, podremos desplazarlo hacia lo inesperado y lo desconocido. Pero cuando ella apuesta por el «conocimiento sin marco» (*unframed knowldege*), surge la pregunta: ¿es realmente posible tener un conocimiento libre de marcos?

Para responder a esta cuestión, es necesario recordar que Rogoff también establece una relación entre el conocimiento *a-significante* con el proceso de *ruptura a-significativa*, por el cual el rizoma resiste a través de la *des-territorialización* y la *re-territorialización* (nociones deleuzianas) para asumir identidades nuevas o cambiantes: «So the process by which knowledge assumes asignifcatory forms, is one that destabilizes its relation to other fixed knowledge's and acquires an affective surplus» (Rogoff, 2010: 73). Cuando el conocimiento se desestabiliza de otros conocimientos fijos —tal vez podríamos pensar aquí en los marcos de comprensión que soportan al sujeto—, surgirán nuevas posibilidades de *excedentes afectivos*.

Los excedentes afectivos son aquellos que rebasan los marcos de significación establecidos y desbordan el marco de comprensión que podría contenerlo, por lo cual los percibimos como lo desconocido (Atkinson, 2014).

En la tradición neoliberal economicista actual, en la que los servicios y la manipulación de la información son el corazón de la producción económica (Hardt, 2004: 82), el conocimiento valorado es aquel se formula y genera dentro de los marcos de pensamiento que socialmente nos «estabilizan», y no tiene en cuenta que los excedentes afectivos desbordan estas significaciones.

Por su parte, cuando Atkinson (2015) habla sobre el *afecto y la sorpresa* (*affect and wonder*) los define como detonantes con los que se produce el *des-conocimiento*. Sostiene que lo afectivo y la sorpresa se extienden por los terrenos de lo emotivo, lo desconocido y lo intrigante, lo que hace que excedan los límites de lo racional, de lo significado y de los marcos de comprensión. Así es como se genera el *acontecimiento pedagógico* (Atkinson, 2015), guiado por la sorpresa y lo afectivo, donde, además de producirse conocimientos —y des-conocimientos—, se forjan «sujetos-en-formación» (*subjects-yet-to-come*). Para Atkinson, el conocimiento no está limitado, entonces, al entendimiento, sino al revés: necesita desestabilizar esos marcos de lo significativo, y solo a partir del des-conocimiento podrá dejar de reproducir sus mismos saberes.

Perturbar el conocimiento como posibilidad

«¿Cómo podemos expandir las perturbaciones y las diferencias de lo nuevo, de lo desconocido?», se preguntaba Atkinson en octubre de 2014, cuando nos invitaba a pensar en el seminario en el que participó como profesor invitado en el programa de doctorado en Artes y Educación de la Universitat de Barcelona. Él ya había pensado sobre el des-conocimiento cuando relata un ejemplo en el que, siguiendo la senda de Lacan, lo «real» se enfrenta con sus órdenes simbólicos (Atkinson, 2011). Este relato lo lleva a su experiencia como profesor de Secundaria, cuando trataba de ayudar a una chica con una división que se le resistía. En el intento de apoyarla,

le mostró tres dedos y le preguntó: «¿Cuántos grupos de tres ves?». La chica respondió que tres. Ella no veía un grupo de tres dedos, sino tres grupos de tres falanges cada uno (Atkinson, 2011: 28). Su sistema de interpretación no coincidía con el que Atkinson utilizaba, y eso provocaba que ambos no se entendieran. Atkinson dice haberse encontrado en esta experiencia con lo «real», lo que para los entendimientos de cada uno resultaba incomprensible. Para nosotros, este ejemplo muestra cómo el conocimiento y el des-conocimiento coinciden desde marcos que no encajan, por provenir de estructuras distintas, pero que conviven y, en dicha convivencia, se cuestionan y se desestabilizan.

Juha Varto (2013), filósofo finlandés, estudioso de la fenomenología y el pensamiento artístico, denomina a esta confluencia «otherwise-than-knowing»:

> We should stop talking about the different types of knowing and admit, or even emphatically argue, that in art we are dealing with something that is «otherwise-than-knowing». It comes from Levinas' «otherwise-than-being» (*Autrement qu'être*) [...] In any case, the call for a new type of subjectivity became a permanent task for me, a work in progress. (p. 8)

La idea de Varto coincide con la de Atkinson en el sentido de que el conocimiento no puede reafirmarse a sí mismo, pues ambos entienden el conocimiento como una relación que produce sus sujetos. Y puesto que los sujetos no preexisten a esta relación o acontecimiento, lo que en esta se produzca desbordará sus marcos de comprensión. Por eso, si queremos pensar que en las relaciones —pedagógicas o artísticas— se generen nuevas subjetivizaciones, tendremos que hablar de *pedagogías de lo desconocido* (Atkinson, 2015). Atkinson denomina *antipedagogías* a aquellas que deforman lo naturalizado y establecido, y por eso las designa *pedagogías contra el estado* (con el doble sentido de lo normalizado y regularizado, y de Estado como generador de estas normalizaciones). Las ideas de Atkinson, sumadas a las de Varto, nos

llevan a asegurar que el conocimiento no puede desligarse del desconocimiento:

> In philosophy, we have what is known as a «critique of knowledge», which aims to free us from naivety, the belief in the natural emergence of things. As we follow this critique, we are soon convinced that all is not knowledge and that there is actually little of it. (Varto, 2013: 13)

El punto de vista de Varto refuerza la idea de que los marcos de comprensión establecidos, es decir, lo ya sabido, no generan conocimiento. Lo que está dentro de lo comprendido se confirma, y es lo que Atkinson denomina *aprendizaje normativo*, donde se produce un reconocimiento de las *imágenes de pensamiento*. El aprendizaje «real» tiene lugar cuando se muestran los marcos de comprensión, los sistemas interpretativos, de modo que finalmente podemos entrever lo desconocido, no para que sea absorbido dentro de nuestros marcos, sino para comprender sus propios límites. En esta cuestión Aktinson dialoga con Deleuze: «For Deleuze then recognition does not disturb thought, it does not force us to think and thus ensues the question, "is it when we do not recognise, when we have difficulty in recognising, that we truly think (Deleuze, 2004: 175)?"» (Atkinson, 2011: 14). Así, el conocimiento y el desconocimiento, de forma conjunta, nos conforman como sujetos. Al mismo tiempo, esta posición nos permite, como señaló Atkinson (2014), escapar de lo establecido y abrirnos a la posibilidad de construir otros modos de subjetividad que permitan llegar a ser como *becoming*. Es lo que puede suceder cuando afrontamos el desafío de ir más allá de los modos establecidos de conocer.

8

Desplazar lo pedagógico fuera de lo educativo

Lo pedagógico en el marco de relaciones sociales de producción de conocimiento

A partir de entender lo pedagógico como una relación social cuya materialización no es finalista, sino como un devenir, podemos pensar que es en las relaciones pedagógicas donde los sujetos aprenden unos de otros. Podemos decir que estos sujetos construyen conocimiento en relación, de manera conjunta y diferenciada. En este camino rescatamos la contribución de Fernando (Hernández, 2014) cuando resitúa la pedagogía como el campo de experiencias, conocimientos y saberes dese el que se posibilita explorar las relaciones de subjetividad y desde el que se nos invita a generar relatos visuales y performativos que cuestionen y dialoguen con los discursos hegemónicos de la enseñanza y el aprendizaje. Así, a través de la exploración de nuestros propios relatos pedagógicos, hallaremos nuevas formas de relacionarnos con el mundo, pero también con los sentidos de «ser» y «aprender» de nosotros y de los otros.

Resituar lo pedagógico más allá de lo escolar

Para comprender esta noción de lo pedagógico, también es necesario apuntar que el aprendizaje no está subordinado a figuras como maestro, profesor ni a sujeto alguno. El aprendizaje es siempre múltiple, rizomático, y no puede limitarse y derivarse de una voz predominante, pues tiene lugar en *polifonía* con y en diferentes espacios, fuentes e interlocutores. Esto reclama despegar la noción de lo pedagógico de lo exclusivamente educativo o de lo escolar, para reconocerlo en todas las experiencias significativas por las que atravesamos (somos atravesados) o que generamos. El aprendizaje no es un acto individual ni una experiencia meramente cognitiva, y este es el motivo por el cual podemos situar lo pedagógico en un espacio social. Desde este sentido del pensar, Ellsworth (2005) busca lugares anómalos de aprendizaje para explorar lo pedagógico:

> The pedagogical anomalies [...] are difficult to see as *pedagogy* only when we view them from the «center» of dominant educational discourses and practices —a position that takes knowledge to be a thing already made and learning to be an experience already known. (p. 5)

Si miramos fuera de las prácticas y los discursos educativos dominantes, de aquellos que nos parecen «normales», «naturalmente educativos», exploraremos en el conocimiento algo más que lo ya sabido, y el aprendizaje será algo más que una experiencia ya vivida. Esta lectura de las palabras de Ellsworth nos conduce hacia una pregunta: ¿aun dentro de los discursos educativos dominantes, podremos encontrar nuevos aprendizajes, en el sentido de que sean o posibiliten «anomalías pedagógicas»?

Dennis Atkinson (2011), que dialoga con la visión de Ellsworth, reclama las situaciones inesperadas como propicias para que aparezcan acontecimientos pedagógicos que se nutren de la sorpresa y lo desconocido:

> We need pedagogies that are open to irreducible singularity of what happens, pedagogies that can be fed and nourished by the surprise of the unexpected. Such pedagogies would then be pedagogies of the event, pedagogies against the state, within their respective functioning contexts. (Atkinson, 2011: 19)

Cuando Atkinson (2015) habla de las pedagogías contra el estado, o de las antipedagogías, principalmente está hablando, como hemos señalado antes, del estado de normalidad que habrá que cuestionar para producir un conocimiento «real» y no reproducir un conocimiento normativo. Los lugares anómalos de aprendizaje se encuentran con las antipedagogías, pues permiten reterritorializar la noción de lo pedagógico.

> The consequences of refiguring pedagogy in this way are far reaching. They encourage us to ask what pedagogy *does* rather that what it means or how it means. Pedagogy as «sensation construction» is not merely «representational». It is no longer a model that teachers use to set the terms in which already-known ideas, curriculums or knowledges are «conditions of possible experience», pedagogy as sensation construction is a condition of possible experience of thinking [...] Regarding pedagogy as experimentation in thought rather than representation of knowledge as a thing already made creates a profound shift in how we think of pedagogical intent of volition, the will to teach. [...] we might begin to think of pedagogical volition as a simultaneity of interfering and resonating desires distributed **across the social body** —across different people, practices and disciplines such as art, performance, architecture, museum exhibition, and public events. (Ellsworth, 2005: 27)

La investigación artística participa de las ideas de Ellsworth y busca construir a partir del arte espacios sociales para reconfigurar lo pedagógico como una experimentación no normativa de generar otras formas de producción de conocimiento.

9

El acontecimiento artístico como acontecimiento pedagógico y el *self-other*

A la idea de que las relaciones pedagógicas son las que tejen y conforman los espacios sociales de producción de conocimiento le hemos sumado el concepto de *desconocimiento —unknown—* (Atkinson, 2015) para intentar entrever más allá de sus propios sistemas interpretativos y, más específicamente, para vislumbrar las implicaciones de apelar a una pedagogía contra el estado que normaliza y preestablece. Para esta tarea, que pareciera casi imposible, Ellsworth (2005: 37) propone la estrategia de los espacios *pivotes*:

> Their work strives to create the experience of the learning self by putting inner thoughts, feelings, memories, fears, desires and ideas [...] They see the power of their designs and residing in their abilities to invite self in relation in ways that activate the instability of the binary self/other.

Desde estos espacios, podríamos pensar en el arte como un lugar anómalo de aprendizaje si este logra desestabilizar el binomio ser/otro, es decir, si trata de reconfigurar el *nosotros*. La investigación artística genera los *pivotes pedagógicos* que activan las relaciones de aprendizaje, a modo de «assemblages that incorporate pedagogical pivot points create a fluid, moving pivot place that puts inside and outside, self and other,

personal and social into relation» (*ibid.*: 38). Y lo hace para encontrar cómo se constituyeron los espacios sociales de producción de conocimiento, los sujetos en construcción, el acontecimiento pedagógico y los sujetos pedagógicos.

10

La investigación artística construye una red de conocimientos corporeizados en relación y movimiento (bisagras)

Retomar la metáfora de la bisagra en la producción de conocimientos y sumarle la perspectiva artística, como la activación de un pliegue, requiere comprender el movimiento que una afirmación ejerce para doblarse sobre sí misma, cuestionarse y desconocer sus *a prioris*, para, finalmente, abrir una nueva capa de posibilidades antes inexistente.

La bisagra que, en el proyecto artístico, posibilita convertir una situación dada en un acontecimiento podría desplazarse a la investigación para convertir la reflexión en reflexividad al cuestionar su representación misma y desvelar los posicionamientos que el investigador ha asumido para interpretar la realidad. Así, la reflexividad en una investigación artística logra desvelar no solamente los conocimientos compartidos en un proyecto artístico, sino que expande estos modos de conocer hacia otros campos de saber, para que, desde otras interpretaciones, puedan ser utilizados como herramientas de pensamiento. Este sería el sentido que la reflexividad puede adoptar en una investigación artística.

> They serve as pedagogical hinges upon which outer realities turn and extend into our inner senses of reality, of «us» and of «them» —those spaces of difference between self and other that

we internalize and make necessary to our personal senses of self and identity. (Ellsworth, 2005: 51)

Con este argumento subrayamos una función primordial de las bisagras pedagógicas, que servirán para plegar y desplegar el *nosotros* y el *ellos* y para que la reflexividad busque en el mismo *yo* (*self*) lo otro: las múltiples interpretaciones que, de manera simultánea, genera la investigación; la polifonía que compone el relato de una investigación y la multiplicidad de pliegues —como espacios de posibilidad— que emergen de la textura narrativa.

Subjects-yet-to-come/researcher-yet-to-come

Se puede hacer un paralelismo entre el sujeto pedagógico en construcción como entidad emergente en la relación pedagógica y quien hace una investigación. Un investigador no será tal antes del proceso mismo de investigar, el cual supone tener en cuenta los cuestionamientos de partida, el trabajo de campo, el acompañamiento a quienes colaboran en la investigación, el proceso de escritura y las decisiones para la diseminación de sus resultados. En estos escenarios se establece una relación entre quien investiga, los colaboradores y los referentes bibliográficos como entidades que la conforman, pues al final el documento resultante será el registro del proceso y la experiencia del *investigador en construcción* (*researcher-yet-to-come*) (Atkinson, 2011).

Si el interés de la investigación pedagógica es expandir cómo entendemos la realidad, y esto no implica necesariamente unas formas específicas de conocimiento, ¿cómo generar marcos de comprensión que dejen entrever lo que les es ajeno? Para no estar atrapados en nuestros propios modos de hacer, podemos construir nuevas marcos ontoepistemetodológicos y así resistir a los estados de conocimiento y las posiciones políticas que se asumen como naturalizadas. El desafío es desarrollar otras formas de ser, otros sujetos en

construcción que estén interesados en otra manera de aprender, hacer arte e investigar. Este desafío nos interpela con las preguntas: ¿cómo desarrollar nuevos públicos para lo pedagógico? (Atkinson 2015), ¿cómo desesencializar la investigación artística y llevarla al terreno de dar cuenta de los procesos en los que transitó lo *unknown*?

Para superar las dualidades impuestas por los métodos inductivos-deductivos, cualitativos-cuantitativos, y que la perspectiva poscualitativa trata de desestabilizar, podemos rescatar las aportaciones de la investigación artística, dado que en ella podemos hallar otras maneras de organizarnos en torno al conocimiento, desde nuevas aproximaciones a los procesos pedagógicos: «Pedagogy becomes a dynamic that creates the experience of an idea, of a way of making sense of the self, the world and self in the world» (Atkinson, 2014: 38). La relación entre el sentido del ser y el del mundo se concreta y toma forma en la experiencia pedagógica, en la investigación artística, en el momento en que una relación social de producción de conocimiento puede dar y encontrar su posible sentido. Esto puede ocurrir cuando se tejen los vínculos entre lo vivido y lo significado a la vez que se transforman y construyen las entidades que la conforman.

Construir sujetos en relación: un *nosotros* que investiga y que conoce a través de lo artístico y lo pedagógico

Alain Badiou (1999) compone el concepto de *acontecimiento* (*événement*) como una situación de la que emergen sujetos. Atkinson (2011) retoma este concepto para construir la noción de *acontecimiento pedagógico*, del cual no solo emergen sujetos, sino que emergen sujetos pedagógicos, sujetos que aprenden desde una posición de *becoming*. Si volvemos a este concepto es para poner el énfasis en que los sujetos no son

previos al evento, sino que es en el encuentro donde y cuando se conforman como tales.

Considerar que los sujetos pedagógicos están afectados por relaciones de aprendizaje supone comprender que todas las personas estamos en devenir, entrelazadas por el ejercicio de la construcción de los saberes. Desde esta premisa, sostenemos que la investigación artística permite constituir una red de sujetos que se componen desde y en lo artístico a la vez que en lo pedagógico. Todo lo cual nos lleva a tres consideraciones:

- Que los investigadores artísticos nos construimos como tales en el proceso sorpresivo de aprender desde lo *unknown* en la investigación.
- Que la investigación artística no es un proceso individual, pues se crea a partir de sujetos entrelazados (*yo* siempre es un *nosotros*).
- Que será en los acontecimientos pedagógicos —en esta co-construcción entre saberes y sujetos— donde se rearticularán una y otra vez las definiciones de la investigación artística. Ello supone que estamos ante un concepto que requiere de nuestra participación y de una constante revisión conceptual.

La investigación artística como un espacio —activo— en común entre la investigación y la producción de arte

¿Cómo es que la investigación artística genera conocimientos? ¿Desde dónde o de qué manera pueden la práctica artística y la investigación conciliar saberes que no refuercen lo naturalizado, sino que desestabilicen nuestras propias concepciones?

Como aportación de la tesis doctoral de Natalia (Calderón, 2015) y del trabajo en conjunto que realizó con la artista Nú-

ria Güell y el comisario Oriol Fontdevila, se desvelaron nueve modos de conocer. La investigación fue orientada teniendo como como eje la producción artística: dibujo y vídeos, principalmente. A partir de las aportaciones de esta tesis, Natalia pudo plantear cuatro formas en las que la investigación artística genera conocimientos:

- *Marginal* (desde los límites): la investigación artística no podrá obviar los límites dentro de los cuales está trabajando en cuestión de entendimiento, posibilidad y transformación. Ignorarlos o pretender transgredirlos sería un gesto romántico en discordancia con los posicionamientos de la investigación artística. Solo al tomarlos en cuenta, recorrerlos y reconocerlos será posible ver y transitar entre sus distintos marcos de entendimiento.
- *En pliegue* (activando bisagras): una vez identificados estos límites, es importante que no olvidemos que no son fijos. Accionar los límites, es decir, al plegarlos sobre sí mismos, se desatará una línea de fuga (Deleuze y Guattari, 2003) que abrirá una nueva posibilidad de pensamiento.
- *En conflicto y negociación*: dado que al reafirmar los saberes previos no podremos producir nuevos conocimientos, necesitaremos del disenso —como explica Rancière (2012)— para aprender algo no sabido. Es esta mirada disruptiva la que problematiza lo consensuado. La investigación artística irrumpe a través del conflicto y la negociación las estructuras establecidas.
- *En relación* (colaboración y retroalimentación): por último, comprender que la producción de conocimientos en la investigación artística no es una acción individual. Los procesos, tanto de investigación como de creación/producción, son por fuerza relacionales, es decir, vinculan entre sí a los sujetos o colectivos. De manera explícita la investigación artística, al estar situada desde posicionamientos del arte contemporáneo, retoma como material de trabajo los productos culturales. Trabajar conscientemente inmersos dentro de una cadena de significaciones cultuales hace de

la investigación artística un proceso relacional que se nutre de la colaboración y la retroalimentación.

Estas y otras maneras de conocer que surgen de la investigación artística pueden servir a otros campos de saber para componer conocimientos desnormalizadores o disruptivos.

11

Encarnar la investigación artística: un relato corto sobre mi investigación doctoral

Gran parte de las reflexiones que ofrecen estas páginas las aprendimos de manera conjunta. A lo largo de cuatro años, de 2011 a 2015, compartimos espacios epistémicos de producción y debate que se retroalimentaron con el trabajo de campo y en la relación con los otros sujetos de la investigación. Ambos desarrollamos, desde distintos roles —Fernando, como director y Natalia, como doctoranda—, una investigación en el programa de Artes y Educación de la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. La investigación, que titulamos *Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico,* se planteó como una bisagra que tenía como principal cuestionamiento cómo es que la investigación artística produce conocimientos. ¿Cómo se podrían construir conocimientos que no reafirmaran o reprodujeran lo que ya sabíamos, sino que nos enseñaran sobre nuevas maneras de conocer? Nos preguntábamos: ¿cómo establecer relaciones pedagógicas a partir de una resignificación reflexiva, situada, corporeizada y en común a partir de procesos artísticos? ¿Podría lo artístico enseñarnos otros modos de conocer de acuerdo con la noción de *conocimiento disruptivo*? ¿De qué manera podría una investigación visibilizar y cuestionar los modos de conocer de la producción artística?

Esta investigación construyó su metodología desde el hacer, tomando como guía prácticas artísticas como el dibujo, la instalación y el vídeo, medios a través de los cuales materializar y reflexionar sobre la generación de conocimiento. Nos interesaba poner en práctica el diálogo entre la investigación y un proyecto artístico. Así, las preguntas se enfocaron hacia el proyecto *La Síndrome de Sherwood*, que la artista Núria Güell y el comisario Oriol Fontdevila idearon para ser exhibido en Museu Abelló en Mollet del Valles en 2013.[8]

La intención de Núria y Oriol era hacer una exposición con un posicionamiento crítico sobre la formación de la policía en Cataluña. Hacer el seguimiento de estas negociaciones sirvió para disponer de un contexto de las distintas instancias participantes y de lo difícil que resulta la relación entre, por un lado, los estatutos de la escuela de policía y, por otro, el museo y su sistema expositivo. *La Síndrome de Sherwood*, como todos los proyectos de Núria, tenía un enfoque político y una fuerte posición crítica.

Tras dar seguimiento al difícil proceso de negociaciones, Natalia comprendió que requeriría de otras herramientas que no fueran solo las etnográficas para saber y hacer ver qué conocimientos se generaban en este acontecimiento artístico. Fue entonces cuando el dibujo y el vídeo fueron incluidos en la metodología como herramientas de investigación artística, no únicamente para realizar la documentación visual, sino como espacios reflexivos que posibilitaran ordenar, proyectar y conformar nuevos pensamientos. El diagrama que se presenta (figura 2) organiza en categorías los conceptos que resultaron del análisis de los vídeos que Natalia realizó con Núria y Oriol, en los que estos daban cuenta de los conocimientos que se habían movido en la práctica artística que habían generado.

8. El proyecto *La Síndrome de Sherwood* no fue exhibido en el Museo Abelló. Véase *La Síndrome de Sherwood 2* (<www.nuriaguell.net>).

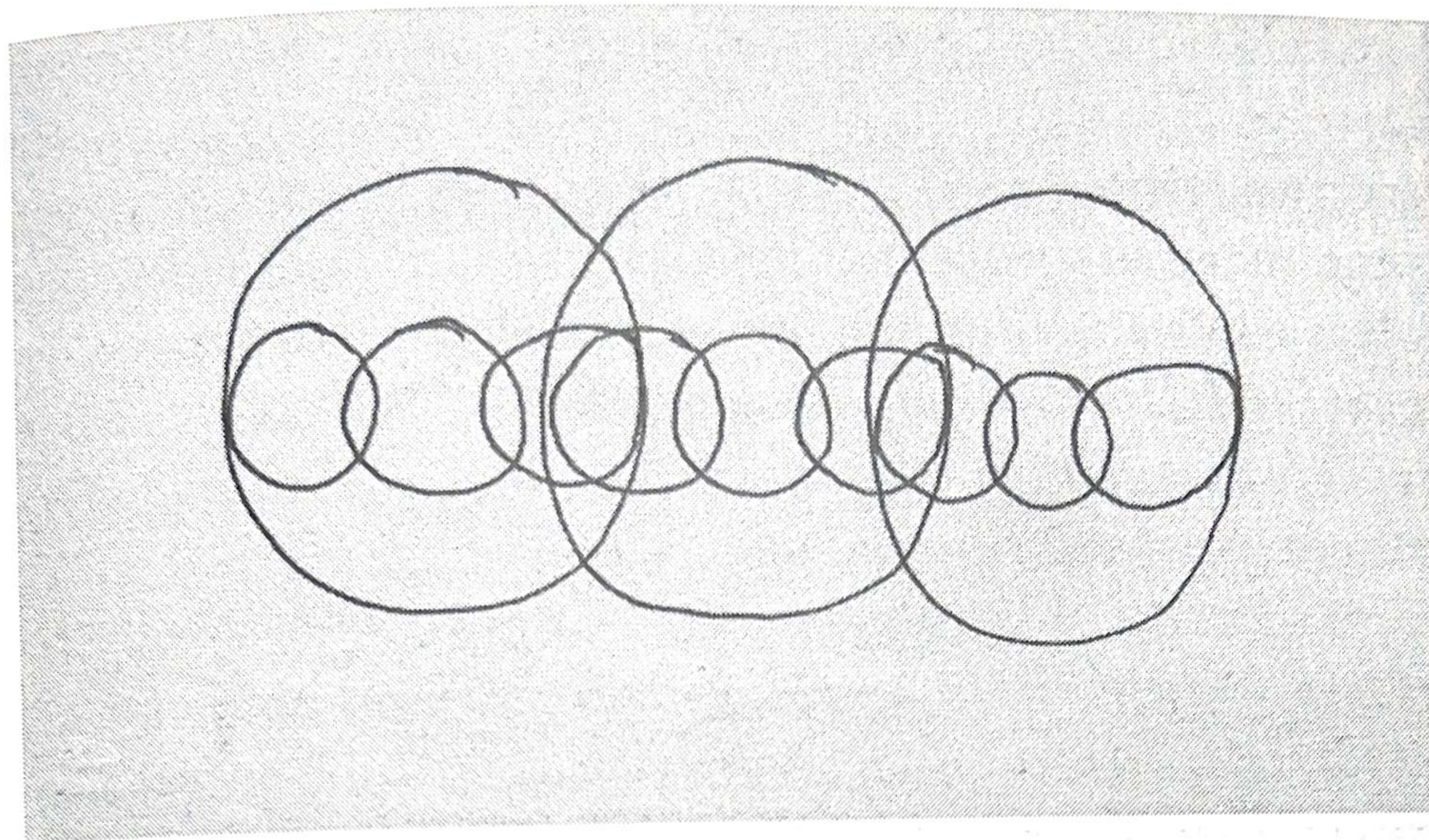


Figura 2. *Nueve modos de conocer* (Natalia Calderón, 2015).

Estos círculos formularon un primer intento de ordenar nueve conceptos (colaboración, *feedback*, mediación / bisagra, capas, límite / conflicto, interpelar, negociación) que surgieron de los encuentros entre los participantes y la investigación. Después de identificar y nombrar los nueve conceptos, a partir de la edición del vídeo, Natalia los agrupó en tres categorías: Social / Espacial / Política. Con este primer diagrama podemos visibilizar cómo las categorías se superponen a la vez que delimitan distintos espacios. Y aunque estas categorías fueron el resultado de constructos culturales, la experiencia de las que provienen ha sido entendida individualmente (Pink, 2001: 28). Y, por tanto, para cada uno de los sujetos de la investigación, estas categorías han constituido experiencias singulares.

Fue en el proceso de ordenamiento, trazado y análisis de los diagramas como se delinearon las categorías específicas que nos permitieron hacer un puente entre la singularidad del proyecto y la producción de conocimiento que puede vincularse a otros campos.

Como hemos detallado antes, para que este proceso pueda ser considerado una investigación hemos de dar cuenta de las decisiones que se fueron tomando a lo largo de su desarrollo. Esto supone contar la planificación de las dos entrevistas que

Natalia llevó a cabo: una con la artista y otra con el comisario; como si se tratara de una instalación o de una *performance* colectiva, sobre una mesa negra de pizarra y utilizando tiza como material de dibujo. En ella, primero Oriol y después Núria explicaron a través de diagramas cuáles habían sido los aprendizajes que generaron en su proceso de negociación expositiva (experiencia artística). El dibujo resultó necesario para dar forma y nombre a los saberes que habían producido en su práctica.

Este espacio colectivo de dibujo y reflexión no pretendía terminar con una versión final y única, sino que buscaba reflejar una sumatoria de distintos puntos de vista y, por tanto, tenía que ser registrado desde múltiples perspectivas. Por ello, Natalia solicitó a un grupo de amigos especialistas en la producción audiovisual su colaboración en este proceso. En un escenario preparado para el encuentro, colocamos cuatro cámaras que grabaron nuestra conversación dibujada.

Cuatro cámaras para un relato múltiple

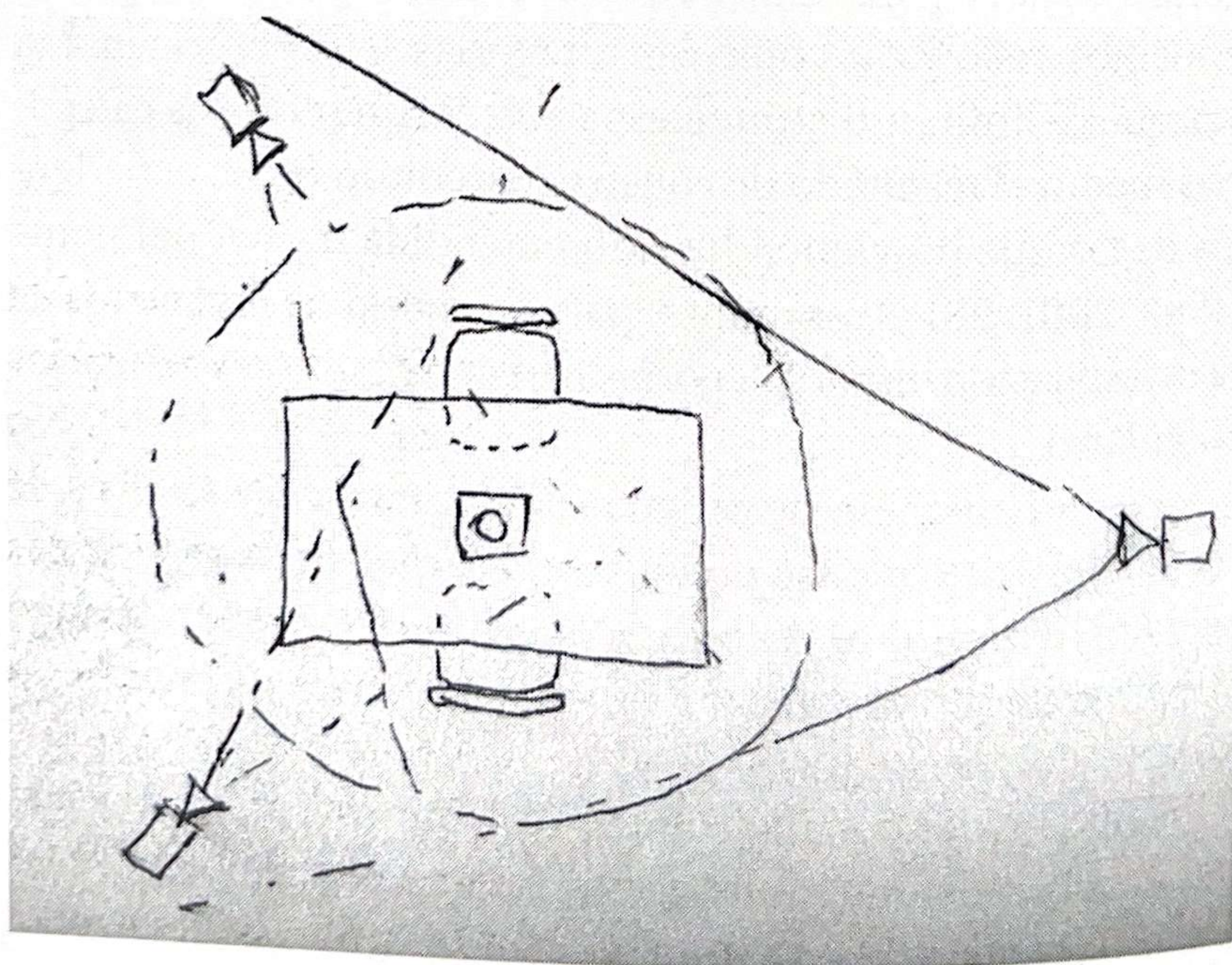


Figura 3. Boceto para la instalación del registro en vídeo (mayo de 2013).

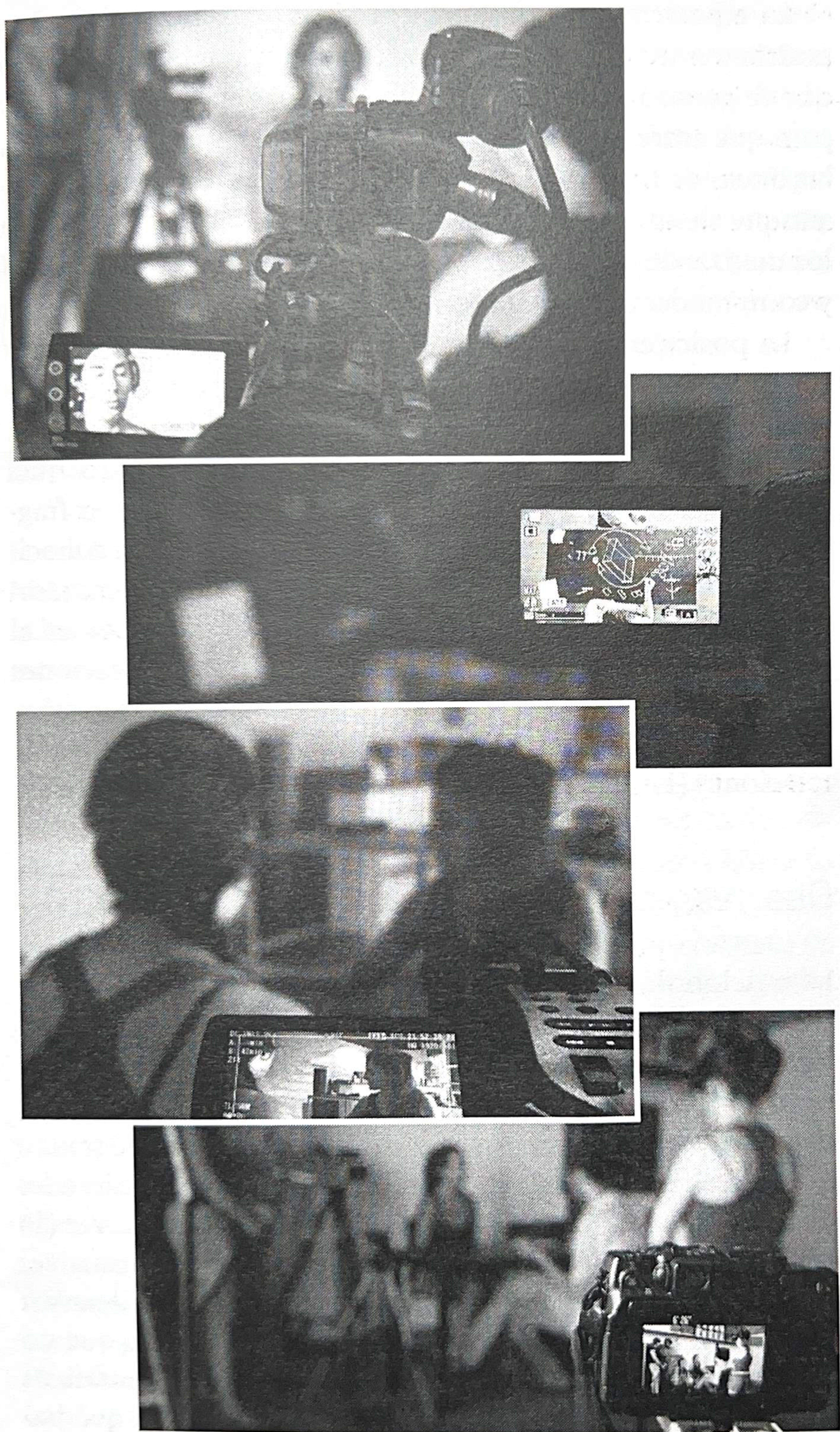


Figura 4. Posición de las cámaras (fotografías de Paola Villanueva).

La representación de este acontecimiento pedagógico no podría remitirse a una sola interpretación. La representación que se generó debía ser contada a través de un ensamblaje, para que entre los pliegues de las distintas miradas surgieran las líneas de fuga que posibilitaran una comprensión amplia, aunque siempre incompleta, de un conocimiento que, entre los marcos de las grabaciones, permitiera entrever sus límites y comprender que siempre será parcial y limitada.

La posición de las cámaras y la decisión de construir un ensamblaje de distintos puntos de vista responde a un posicionamiento ontoepistemetodológico, construccionista, posestructuralista y desde los nuevos materialismos que, partiendo de lo parcial, busca conocer lo múltiple y lo fragmentado. Un posicionamiento que defiende que ni el conocimiento ni ninguna producción cultural (y, por lo tanto, tampoco la investigación) puede ser individual, sino que es el resultado de una construcción colaborativa de significaciones (Gergen y Gergen, 2011: 9), y para alcanzarla será indispensable ubicarla vinculada a una cadena social y significativa de relaciones (Bourriaud, 2004).

Observar, observar, observar

La edición de los vídeos duró tres meses, necesarios para engarzar la idea, los guiones, el montaje y las correcciones. Natalia los vio, miró y observó todos los días. Y fue a partir de la repetición cuando empezó a ver otras cosas, como cuando apagas la luz y quedas completamente a oscuras..., quedan los destellos, las huellas de lo que estabas mirando, de lo que tenías ante ti sin darte cuenta. A partir de ver (lo que no ves) del ejercicio, de la insistencia, comienzas a ver de nuevo. Poco a poco, Natalia fue aprendiendo a observar lo que habían dibujado con sus trazos de la tiza, lo que no habían dicho: los acentos, las sutilezas; los gestos enfáticos de Oriol golpeando la mesa, la inquietud de Núria, que hacía rechinar la silla. Al principio, Natalia no podía ver qué

es lo que habían aprendido ni cómo habían producido estos conocimientos, pues había demasiada información. Montar los vídeos significó discriminar las escenas, esbozar las líneas con las que perfilamos los espacios; escuchar, descifrar y enunciar los modos de conocimiento, e hilar las ideas que se iban desplegando sobre la mesa con el objetivo de ensamblar un relato que conectara los intereses de la investigación, pero sin eludir ni tapar las distintas perspectivas de los participantes.

La importancia de los guiones

Fue a partir de estructurar los guiones de los vídeos como Natalia comprendió de que modo podría ordenar el texto de la investigación. Los nudos que buscaba resolver eran los mismos: las preguntas de investigación se habrían de responder y desarrollar con los conceptos y las estrategias que Núria y Oriol habían aportado en el encuentro y que relataban en los vídeos.

En ambas narrativas, la textual y la audiovisual, lo importante fue orientar las reflexiones y significaciones hacia lo que se quería conocer, hacia las preguntas de investigación o, en términos de Atkinson (2014), guiarnos por el estado de sorpresa (*wonder*), cuando escribe: «This adventure [the pedagogical adventure] is driven by a passionate state of wonder about that which undoes our frameworks of understanding» (p. 26). Ambas estructuras, guiadas por la sorpresa, buscaban, desde distintos medios, construir un relato de la aventura pedagógica que tejimos entre el proyecto *La Síndrome de Sherwood* y la investigación de Natalia.

La toma de decisiones en cuanto a la realización de los vídeos no se limitó a la técnica de edición, al montaje, a un corta y pega de fragmentos fílmicos. Supuso una etapa de reflexión en la que se desvelaron los conceptos que conformaban los espacios sociales de producción de conocimiento y las herramientas reflexivas que se emplearon en la investigación.

Estos nueve conceptos, apuntados más arriba y agrupados en tres categorías, designaron lo que podemos denominar un *espacio social de producción de conocimiento compartido.*

12

Esbozar una conclusión: espacio disruptivo y conocimientos reflexivos

Para terminar este acercamiento al debate de la noción de *investigación artística* y su relación con el campo de la Universidad y de las artes, recordamos la idea de la coimplicación que Marina Garcés desarrolla en su libro *Un mundo común* (2013) para sustentar la imposibilidad de lo individual y la construcción de un *nosotros* no como plural del *yo*, sino como una continuidad de los cuerpos.

> La filosofía no podrá explicar nunca la existencia del «otro ante mí» [...] sino de la imposibilidad de explicar la «situación» y la «acción común» [...] no se trata de explicar mi acceso al otro, sino nuestra coimplicación en un mundo común. No se trata, por lo tanto, de explicar la relación entre individuos, sino la imposibilidad de ser *solo* un individuo. (p. 49)

Ante la imposibilidad de ser de solo un individuo, la investigación artística se suma a la noción de los sujetos en construcción o en devenir que menciona Atkinson (2014) (*sujects-yet-to-come*) cuando explica los acontecimientos pedagógicos. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿qué nuevo *nosotros* podría construir la investigación artística? Y, entonces, ¿será la investigación artística una propuesta revolucionaria cuando de ella emerge un *nosotros* antes inexistente?

Pues si:

> toda revolución apunta a un *nosotros* que no estaba disponible previamente sino que emerge con ella [...] si la revolución abre los posibles y anuncia un mundo distinto es porque presupone un mundo común que el poder niega, separa, destruye y privatiza (Garcés, 2013: 57),

entonces, finalmente, podemos pensar que en la investigación artística se gesta la construcción de un espacio común y disruptivo para conocimientos reflexivos que produzcan una revolución, es decir, un nuevo *nosotros*.

Por último, podemos, si no concluir, sí asumir que la investigación artística es el pliegue que emerge entre las capas homogeneizantes de la ciencia y la academia, para quebrar los conocimientos asumidos y desconfiar de las ideas naturalizadas tanto en las artes como en la Universidad.

Referencias bibliográficas

Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: pedagogies against the state*. Róterdam: Sense.

— (2014). *The Adventure of Pedagogy, Learning and Non-Known*. Seminario en el programa de Posgrado de Artes y Educación. Sección de Pedagogías Culturales. Barcelona: Facultad de Bellas Artes.

— (2015). «The Adventure of Pedagogy, Learning and the Not-Known». *Subjectivity*, 8(1): 43-56.

Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.

Balkema, A. W.; Slager, H. (1996). *The Intellectual Conscience of Art*, vol. 11. Ámsterdam: Rodopi B. V.

— (eds.). (2002). *Artistic Research*. Ámsterdam: Lier & Boogseries.

Barad, K. (2007). *Meeting at the Universe Halfway*. Durham - Londres: Duke University Press.

Barone, T.; Eisner, E. (2011). *Arts based Research*. Londres: Sage.

Benjamin, W. (1936/2017). *La obra de arte en la época de la reproductividad técnica*. Madrid: La Marca.

Borgdorff, H. (2010). «Artistic Research as Boundary Works». En: Caduff, C.; Siegenthaler, F.; Wälchli, T. (eds.). *Art and artistic research = Kunst und Künstlerische Forschung* (pp. 72-79). Zúrich: Scheidegger & Spiess.

— (2011). «The Production of Knowledge in Artistic Research». En: Biggs, M.; Karlsson, H. (eds.). *The Routledge companion to research in the arts* (pp. 44-63). Nueva York: Routledge.

Bourriaud, N. (2004). *Postproducción: la cultura como escenario: modos en que el arte reprograma el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Caduff, C.; Wälchli, T. (2010). «Introduction». En: Caduff, C.; Wälchli, T.; Siegenthaler, F. (eds.). *Art and Artistic Research* (pp. 12-17). Zúrich: Scheidegger & Spiess AG.

Calderón García, N. (2015). *Irrumpir lo artístico, perturbar lo pedagógico: La Investigación Artística como espacio social de producción de conocimiento*. Barcelona: Universitat de Barcelona (tesis doctoral no publicada). Recuperada de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/299066>.

Cherryholmes, C. H. (1988). *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. Nueva York: Teachers College Press.

Deleuze, G.; Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (trad.: Tomlinson, H.; Burchell, G.). Nueva York: Columbia University Press (trad. al español en la editorial Anagrama).

— (2003). *Rizoma (Introducción)*. Valencia: Pre-textos.

Denzin, N. K. (2010). *The Qualitative Manifesto. A call to Arms*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dolphijn, R.; Van der Tuin, I. (2012). «New Materialism: Interviews & Cartographies». *Open Humanity Press*. Recuperado de: <http://openhumanitiespress.org/books/download/Dolphijn-van-der-Tuin_2013_NewMaterialism.pdf>.

Dombois, F.; Bauer, U. M.; Mareis, C.; Schwab, M. (2012). «Introduction». En: *Intellectual Birdhouse. Art Practice as Research*. Londres: Koening Books.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E.; Peshkin, A. (eds.) (1990). *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*. Nueva York: Teachers College Press.

Elkins, J. (ed.). (2009). *Artists with PhDs. On the new Doctoral Degree in Studio Art*. Washington, DC: New Academia Publishing.

— (2011). «On Beyond Research and New Knowledge». En: Elkins, J. (ed.). (pp. 111-133). Washington, DC: New Academia.

Ellsworth, E. (2005). *Places of Learning: media, architecture, pedagogy* (1.ª ed.). Nueva York - Londres: Routledge Falmer.

Foucault, M. (2000). *Vigilar y catigar.* Madrid: Siglo XXI.

Gammel, I. (2002). *Baroness Elsa: Gender, Dada, and Everyday Modernity. A cultural bibiography.* Cambridge, Mass.: MIT press.

Garcés, M. (2013). *Un mundo común.* Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Gergen, J. K.; Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social* (trad.: Jiménez, M.) (1.ª ed.). Madrid: Paidós.

Gitlin, A. (ed.) (1994). *Power and Method. Political Activism and Educational Research.* Nueva York: Routledge.

Hannula, M.; Suoranta, J.; Valden, T. (eds.) (2005). *Artistic research - Theories, methods and practices.* Helsinki - Góteborg: Academy of Fine Arts & University of Gothenburg.

Haraway, D. (1988). «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective». *Feminist Studies*, 14(3): 575-599.

— (1988/1995). «Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial». *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza* (pp. 313-346). Madrid - València: Cátedra - Instituto de la Mujer y Universitat de València.

Hardt, M. (2004). «Affective Labor». *Producta* (pp. 80-90). Barcelona: Y. Productions.

Hernández, F. (2006). «Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes». En: VV. AA. *Bases para un debate sobre investigación artística.* (págs. 8-48). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

— (2007). *Espigador@s de la cultura visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales.* Barcelona: Octaedro.

— (2008). «La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación». *Educactio Siglo XXI*, 26: 85-118.

— (2014). «Pedagogias Culturais: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagaçâo e ativismo». En: Martins, R.; Tourinho, I. (eds.). *Pedagogias Culturais* (pp. 329-356). Santa María (Brasil): Editora ufsm.

Holert, T. (2011). «Anatomy of an ascent». *Texte Zur Kunst, Artistic Research* (82): 38-63.
Jackson, A. Y.; Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Nueva York: Routledge.
Kaila, J.; Slager, H. (eds.). (2012). *Doing Research*. Helsinki: Finnish Academy of Fine Arts.
Kaufmann, T. (2011). *Arte y conocimiento: rudimentos para una perspectiva descolonial*. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0311/kaufmann/es>.
Kincheloe, J. L.; Berry, K. S. (2004). *Rigour and Complexity in Educational Research. Conceptualizing the bricolage*. Maidenhead, (Reino Unido): Open University Press.
Koro-Ljungberg, M. (2015). *Reconceptualizing qualitative research. Methodologies without Methodology*. Londres: Sage.
Koro-Ljungberg, M.; Yendol-Hoppey, D.; Smith, J. J.; Hayes, S. B. (2009). «(E)pistemological awareness, instantiation of methods, and uninformed methodological ambiguity in qualitative research projects». *Educational Researcher*, 38(9): 687-699.
Krauss, R. E. (1986). *The Originality of the Avant Garde and Other Modernist Myths*. Cambridge, MS: The MIT Press.
Kwon, M. (2002). *One Place After Another: Site-specific Art and Locational Identity*. Massachusetts: MIT Press.
Lather, P. (2007). *Getting lost: Feminist efforts toward a double(d) science*. Albany, NY: State University of New York Press.
— (2013). «Methodology-21: What do we do in the afterward?». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6): 634-645.
Lather, P.; St. Pierre, E. A. (2013). «Introduction: Post-qualitative research». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6): 629-633.
Latour, B. (2001). *La Esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
Macbeth, D. (2001). «On "Reflexivity" in Qualitative Research: Two Readings, and a Third». *Qualitative Inquiry*, 7(1): 35-68.
MacLure, M. (2013). «Researching without representation? Language and materiality in postqualitative methodology». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6): 658-667.

Maor, E. (2018). *La música y los números. De Pitágoras a Schönberg.* Madrid: Turner.

Marín Viadel, R. (2005). «La investigación educativa basada en las artes visuales o "arteinvestigación educativa"». En: Marín Viadel, R. (ed.) *Investigación en educación artística* (223-274). Granada: Universidad de Granada.

Marrero Guillamón, I. (2008). *La fábrica del conflicto. Terciarización, lucha social y patrimonio en Can Ricart*, Barcelona [info:eu-repo/semantics/doctoralThesis]. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/722>.

Martin, E.; Booth, J. (2006). «Foreword». En: Martin, E.; Booth, J. (eds.). *Art-Based Research: a proper thesis?* (pp. v-x). Altona, Victoria (Australia): Common Ground & Victoria University.

May, T.; Perry, B. (2017). *Reflexivity. The Essential Guide.* Londres: Sage.

Mlodinow, L. (2013). *Subliminal. Cómo tu inconsciente gobierna tu comportamiento.* Madrid: Crítica.

Noerager Stern, P. (2013). «On Solid Ground: Essential Properties for Growing Grounded Theory». En: Bryant, A.; Charmaz, K. (eds.). *The SAGE Handbook of Grounded Theory.* Londres - Thousand Oaks, California: Sage.

Onsès, J. (2018). *Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria Una indagación rizomática difractiva desde las teorías 'post'.* Barcelona: Universitat de Barcelona (tesis doctoral no publicada).

Pink, S. (2001). *Doing Visual Ethnography.* Londres: Sage.

Pollock, G. (1999). *Differencing the Canon*. Londres - Nueva York: Routledge.

Rancière, J. (2012). «El giro de la estética y de la política». En: *El malestral en la estética* (pp. 133-161). Madrid: Clave intelectual.

Richardson, L.; St. Pierre, E. A. (2005). «Writing: A Method of Inquiry». En: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 959-978). Thousand Oaks, CA.: Sage.

Rogoff, I. (2010). «Practicing Research / Singularising Knowledge». *Makuzine 9. Journal of Artistic Research, 9: Agonistic Academies*, 69-74.

Rosengren, M. (2010). «Art + Research = Artistic Research». En: Caduff, C.; Siegenthaler, F.; Wälchli, T. (eds.). *Art and artistic re-*

search = Kunst und Künstlerische Forschung (pp. 106-115). Zúrich: Scheidegger & Spiess.
Ruitemberg, C. W. (2007). «Here be dragons: Exploring Cartography in Educational Theory and Research». *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1): 7-24.
Rutten, K.; Van Dienderen, A.; Soetaert, R. (2007). «Revisiting the ethnographic turn in contemporary art». En: *Critical Arts: South-North Cultural and Media Studies* (pp. 459-473). Londres: Routledge.
Schwab, M. (2010). «First, The Second». En: Caduff, C.; Siegenthaler, F.; Wälchli, T. (eds.). *Art and artistic research = Kunst und Künstlerische Forschung* (pp. 56-65). Zúrich: Scheidegger & Spiess.
Sheikh, S. (2009). «Objects of Study of Commodification of Knowledge? Remarks on Artistic Research». *Art&Research*, 2(2). Recuperado de: <http://www.artandresearch.org.uk/v2n2/sheikh.html>).
Slager, H. (2012). *The Pleasure of Research* (1.ª ed.). Helsinki: Finnish Academy of Fine Arts.
Snyder, L. J. (2017). *El ojo del observador. Johanner Vermer, Antoni van Leeuwemhoek y la reinvención de la mirada* (trad. José Manuel Álvarez-Flórez). Barcelona: Acantilado.
St. Pierre, E. (2011). «Post qualitative research». En: Denzin, N.; Lincoln, Y. (eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (4.ª ed.) (pp. 611-625). Los Angeles: Sage.
— (2014). «A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward "Post Inquiry"». *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2). Recuperado de: <http://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/viewFile/521/stpierre.pdf>.
— (2016). «The Empirical and the New Empiricisms». *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2): 111-124.
St. Pierre, E. A.; Jackson, A. Y.; Mazzei, L. A. (2016). «New Empiricisms and New Materialisms: Conditions for New Inquiry». *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2): 99-110.
Stronach, I.; Garratt, D.; Pearce, C.; Piper, H. (2007). «Reflexivity, the Picturing of Selves». *The Forging of Method*, 13(2): 179-203.
Sullivan, G. (2005). *Art Practice as Research: Inquiry in the Visual Arts*. Londres: Sage Publications.

Van der Tuin, I. (2014). «On the Mode of Invention of Creative Research: Onto-Epistemology». En: Barrett, E.; Bolt, B. (eds). *Material Inventions: Applying Creative Research* (pp. 257-272). Londres - Nueva York: IBTauris.

Van Heusden, B.; Gielen, P. (eds.) (2015). *Art education Beyond arts. Teaching art in times of change*. Ámsterdam: Valiz.

Varto, J. (2013). *Otherwise than Knowing*. Helsinki: Aalto University.

Villanueva, P. (2017). *De qué hablamos cuando hablamos de Proyecto Artístico. Derivas desde los artistas, la institución y el arte contemporáneo*. Barcelona: Universitat de Barcelona (tesis doctoral no publicada). Recuperada de: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/402172/PVG_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

VV. AA (1998). *Llibre blanc de la recerca a la Facultat de Belles Arts*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

VV. AA. (2012). *O ser urbano. Nos caminhos de Nuno Portas*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Wilson, M.; Van Ruiten, S. (eds.) (2013). *SHARE. Handbook for Artistic Research Education*. Ámsterdam: ELIA.

Sobre los autores

Natalia Calderón es doctora en Arte y Educación por la Universitat de Barcelona. Realizó una estancia de investigación doctoral en la University of the Arts Helsinki. Es maestra en Artes por la Utrecht Graduate School of Visual Arts and Design, además de licenciada en Artes Visuales en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Su trabajo se ha centrado en la investigación artística y la producción de conocimiento en el arte. Actualmente es investigadora del Instituto de Artes Plásticas de la Universidad Veracruzana y coordinadora del Seminario Permanente de Investigación Artística en Xalapa (México).

Fernando Hernández es profesor de Visualidades Contemporáneas y de Investigación Basada en las Artes en la Unidad de Pedagogías Culturales de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona. Fue coautor del informe *Bases para un debate sobre investigación artística* (2006), auspiciado por el Ministerio de Educación y Ciencia del Gobierno de España. Es coordinador del posgrado en Artes y Educación. Forma parte del grupo de investigación ESBRINA - Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2017 SGR 1248; <http://esbrina.eu>) y de REUNI+D - Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa. Cambio social y desafíos para la educación en la era digital (<http://reunid.eu>).